DISZIPLINIERENDE ÄUSSERUNGEN IM UNTERRICHT – EINE SPRACHWISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNG

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

vorgelegt von

IRIS FÜSSENICH

aus Troisdorf

1981

DER DRUCKER - Buscheystraße 138 - 4630 Bochum - Tel. (02 34) 70 41 16

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0023

DISZIPLINIERENDE ÄUSSERUNGEN IM UNTERRICHT – EINE SPRACHWISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNG

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

vorgelegt von

IRIS FÜSSENICH

aus Troisdorf

1981

DER DRUCKER - Buscheystraße 138 - 4630 Bochum - Tel. (02 34) 70 41 16

D 61

Gedruckt mit der Genehmigung der Philosophischen
Fakultät der Universität Düsseldorf

Referent: Prof.Dr.Dieter Wunderlich
Koreferent: Prof.Dr.Rudi Keller
Tage der mündlichen Prüfungen: 21.Juli 1981
22.Juli 1981
27.Juli 1981

1. Einleitung..... 4
1.1. Aufgabenstellung und theoretischer Rahmen der Arbeit..... 4
1.2. Allgemeine Bestimmungsmomente der Sprache im Unterricht.....13
1.2.1. Zu den Regeln des Sprecherwechsels im Unterricht.....14
1.3. Zum empirischen Material.....24
1.4. Darstellung der Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit.....28

A. DETAILANALYSE VON DISZIPLINIERENDEN LEHRERÄUßERUNGEN IM UNTERRICHT

2. Ermahnungsformen im Unterricht..... 31
2.1. Einleitung..... 31
2.2. Einschränkung der Analyse auf disziplinierende Lehrerermahnungen..... 33

3. Systematisierung von Realisierungsformen des Ermahnens..... 41
3.1. Einfache Ermahnungen..... 41
3.2. Komplexe Ermahnungen..... 42
3.2.1. Das ermahnende Anrufen..... 45
3.2.2. Das plötzliche Lehrerschweigen..... 51
3.2.3. Die exemplarische Ermahnung..... 52
3.3. Mischformen der disziplinierenden Ermahnung.....54
3.4. Prä von Ermahnungen.....56

4. Zur Funktion und Struktur von Ermahnungen.. 61
4.1. Die Einhaltung von Handlungspräsuppositionen.....61
4.2. Das Verhältnis von Hauptdiskurs und Ermahnung.....67
4.3. Faktoren der Störhandlung.....74
4.4. Die Ermahnenspirale.....76
4.5. Schülerreaktionen.....80
4.6. Das Muster des Ermahnens.....83

5. Ein benachbartes Muster: Appelle 84
5.1.1. Verschiedene Wiederholungsarten von erfolglosen disziplinierenden Äußerungen.. 84
5.1.2. Systematisierung der Realisierungsformen von erfolglosen disziplinierenden Äußerungen..... 93
5.2. Appelle und ihre Ergänzung durch accounts... 95
5.3. Zur Funktion der accounts im Unterricht..... 97
5.4. Das Muster des Appells..... 101

B. EXEMPLARISCHE ANALYSE DER HANDLUNGEN EINES SCHÜLERS IN EINER UNTERRICHTSSTUNDE

6. Übersicht über die Unterrichtsstunde..... 103
6.1. Einleitung..... 103
6.2. Beschreibung des Stundenverlaufs..... 105
6.3. Ablaufbeschreibung der Schülerhandlungen.... 112

7. Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion..... 118
7.1. Zum Disziplinierungsverhalten des Lehrers... 118
7.2. Provokationen des Schülers als Antwort auf das Verhalten des Lehrers..... 131
7.3. Welche Reaktion zeigt der Lehrer auf die Provokationen des Schülers?..... 139

8. Zur inhaltlichen Mitarbeit des Schülers..... 151
8.1. Der Schüler erhält die Sprecherlaubnis über die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels..... 151
8.2. Der Schüler wählt sich selbst als nächsten Sprecher aus..... 161
8.3. Betrachtung der Unterrichtsstunde mit besonderer Berücksichtigung des Schülers.... 173
8.4. Zusammenfassung..... 181

9. Interpretation der Unterrichtsstunde durch Lehrer und Schüler 184
9.1. Lehrerin 1: »Ist es vielleicht eine Form von Verhaltensgestörtheit?« 185
9.2. Lehrer 2: »Schuld am Verhalten des Schülers ist der Lehrer 192
9.3. Interpretation der Unterrichtsstunde durch Schüler 2o3

1o. Theoretisch-pädagogische Grundlagen zum Thema 'Abweichendes Verhalten im Unterricht' 21o
1o.1. Individuumzentrierter Ansatz ..... 21[illegible]
1o.2. Interaktionistischer Ansatz 219

11. Schlußbemerkung 229

Literaturverzeichnis 232

Unterrichtsstunden 239

1. Einleitung

1.1. Aufgabenstellung und theoretischer Rahmen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit untersucht Kommunikation im Unterricht.

Den Anstoß gab die Beschäftigung mit den bereits bestehenden Kategoriensystemen zur Untersuchung von Kommunikation im Klassenzimmer. Das von Flanders (197o) entwickelte System zur Beobachtung von Unterrichtsprozessen war und ist gegenwärtig noch das am weitesten verbreitete in Forschung und Lehre (vgl. z.B. Grell (1977[7])). Bellack et al. (1974), Spanhel (1971,1973) und Sinclair/Couldhard (1975) erweiterten den Ansatz durch größeres Gewicht auf sprachwissenschaftliche und gesprächsanalytische Gesichtspunkte, sie konnten jedoch einen grundlegenden Mangel dieser Forschungsrichtung nicht aufheben: Ihre Ergebnisse bringen in mannigfacher Modifizierung nur eine quantitative Auflistung von Redeanteilen und Reaktionsweisen der Lehrer und Schüler.

Wegen der mangelnden Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse erfuhren diese Kategoriensysteme vielfältige Kritik, vor allem durch linguistische und erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze[1].

Ehlich/Rehbein (1976a), die die einzelnen Ausprägungen der kategorial-systematisierenden[2] Forschungsrichtung

---

1) vgl. Ehlich/Rehbein (1976a,1977c), Switalla(1977), Terhart(1978), Ramge(1979), Schön/Hurrelmann(1979), Thiemann (1979)

2) Ramge (1979) faßt die genannten Kategoriensysteme unter diesem Begriff zusammen.

ausführlich analysiert haben, artikulieren die ausgeprägteste Kritik, wenn sie allen gemeinsam zum Vorwurf machen, der Unterrichtskommunikation alltagssprachliche Kategorien aufgezwungen zu haben, die das Spezifische von Unterricht nicht fassen können, da diese Kategorien nicht durch die intensive Betrachtung von Unterrichtsprozessen entwickelt wurden. Durch diesen methodischen Mangel bei der Erfassung von Unterrichtsstrukturen entstehen auch die Mängel bei dem Versuch, aktuelle Unterrichtsprobleme zu beheben.

Bei dieser Forschungsrichtung steht nicht die Unterrichtsbeobachtung unter Einbeziehung des institutionellen und situativen Kontextes im Vordergrund, sondern aus der Alltagssprache entnommene Kategorien werden eingesetzt, die das Besondere an schulischer Kommunikation vernachlässigen. Diese bilden dann das Raster für die statistische Auswertung des beobachteten Unterrichts.

Aus der Kritik an den kategorial-systematisierenden Analyseverfahren wurde eine alternative Forschungsrichtung[1] entwickelt, deren zentrale Fragen sind:
Was geschieht in konkreten Unterrichtsprozessen?
Was wird mit verbalen und nonverbalen Handlungen bewirkt?
Welche sprachlichen Handlungsmuster werden von den Schülern und von den Lehrern aktualisiert, wenn sie sprechen?
Wie schlägt sich die Institution in der sprachlichen Kommunikation nieder?

Eine Voraussetzung für die Beantwortung solcher Fragen formulieren Ehlich/Rehbein:

---

1) Ramge (1979) bezeichnet sie im Gegensatz zur kategorial-systematisierenden als interaktional-gesprächsanalytisch. Köckeis-Stangl (1980) nennt sie "interpretativ-verstehend-qualitativ".S.347

> "Ein zentrales Arbeitsziel und eine wichtige methodische Voraussetzung für die erfolgreiche Untersuchung der Kommunikation in der Schule ist die Entwicklung erklärungskräftiger Kategorien... Nach unserer Auffassung stellt eine kritisch weiterentwickelte Sprechhandlungstheorie den derzeit effektivsten Ansatz für die Erarbeitung erklärungskräftiger linguistischer Kategorien bereit." Ehlich/Rehbein (1976a) S. 65/66

Die weiterentwickelte Sprechhandlungstheorie (vgl.Wunderlich (1972,1976) und Ehlich (1972)) knüpft an die im angelsächsischen Raum entstandene Sprechakttheorie an. Die Sprechakttheorie von Searle (1969,dt.1971) liefert den theoretischen Ansatzpunkt. Searle geht davon aus, daß Sprache eine Form sozialen Handelns ist. Für ihn ist eine Sprachtheorie Teil einer Handlungstheorie, und zwar deshalb, weil Sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens ist.Sprechen bedeutet

> "...in Übereinstimmung mit Regeln Akte zu vollziehen" Searle (1971) S.38

Nach Searle ist die wicktigste Kategorie der Kommunikation der Sprechakt.Nicht Wörter oder Sätze, sondern

> "Sprechakte...sind die grundlegendsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation" Searle (1971) S. 3o

Der Sprechakt setzt sich aus folgenden drei Bestandteilen zusammen.

a) der Äußerungsakt, in dem gewisse Laute (Morpheme,Wörter, Sätze) artikuliert und in einer bestimmten grammatischen Konstruktion verwendet werden.
b) der propositionale Akt, in dem durch Referenz und Prädikation bestimmte sprachliche Inhalte zum Ausdruck gebracht werden.
c) der illokutive Akt, in dem eine gewisse kommunikative Funktion ausgeführt wird, ein Zug in der sozialen Interaktion vollzogen wird.

Searle zeigt ansatzweise am Beispiel des Versprechens die Regelhaftigkeit im Vollzug von Sprechakten, jedoch in einer Sprecher/Hörer-Situation, die von realen Sprachgeschehen abstrahiert.

> "Die Searlesche Sprechaktanalyse geht aus von dem Sprecher S und dem Hörer H. Beide sind Sprecher beziehungsweise Hörer an sich, das heißt abgezogen von irgendwelchen konkreten, gesellschaftlich-geschichtlich vermittelten Kontexten beziehungsweise Situationen, in denen sie kommunizieren." Ehlich (1972) S. 122

Ein weiterer Kritikpunkt knüpft an die Isoliertheit des von Searle untersuchten Sprechakts[1] an; Searle klammert die mit dem Sprechakt verbundenen Voraussetzungen und Folgen für Sprecher und Hörer aus.

> "...jede Sprechhandlung hat eine Vorgeschichte und eine Nachgeschichte oder - handlungstheoretisch ausgedrückt - in der einzelnen Sprechhandlung werden Voraussetzungen...und mögliche Folgen bzw. Konsequenzen, die weit in die spätere Biographie hineinreichen, symbolisch gebunden." Wunderlich (1972) S. 286

Vertreter der linguistischen Pragmatik untersuchen in Einlösung ihrer Kritik Sprechhandlungen (auch) unter dem Aspekt übergeordneter Sprechhandlungssequenzen.[2]

Um diese Voraussetzungen und Konsequenzen ausreichend berücksichtigen zu können, stellen einige Vertreter dieser Richtung (Wunderlich, Ehlich/Rehbein) die Forderung auf, konkrete Kommunikationssituationen zum Ausgangspunkt für sprechhandlungstheoretische Untersuchungen zu machen.

> "Sprache wird in ihrer konkreter Aktualisierung analysiert. Sie wird verstanden als Vollzug von zweckgerichteten Tätigkeiten, die komplexen Plänen folgen und Handlungsinteressen von Interaktanten durchsetzen." Ehlich/Rehbein (1977d) S. 2

Die Verknüpfung beider Kritikpunkte ergibt für weitere sprechhandlungstheoretische Untersuchungen die Konsequenz,

---

1) Die Terminologie ist in der linguistischen Pragmatik sehr unterschiedlich. In dieser Arbeit wird der Begriff 'Sprechhandlung' statt des Begriffs 'Sprechakt' verwendet.

2) vgl. Wunderlich (1972, 1976) und Rehbein (1972)

Sprachverhalten in enger Verbindung mit dem situativen und institutionsspezifischen Kontext zu analysieren[1], die in einigen Fällen auch schon eingelöst wurde, z.B. "Sprachliche Kommunikation in der Familie" (Martens (1974)), "Zum Sprachverhalten vor Gericht" (Hoffmann (1980)), "Erzählstrukturen bei Sozialberatungen " (Rehbein (1980)), "Kommunikation zwischen Arzt und Patienten (Bliesner (1980). Außerdem gehören in diesen Bereich einige Veröffentlichungen zum Thema 'Kommunikation in der Institution Schule'[2].

In diesen Arbeiten geht es den Autoren um die Realisierung der Abfolge und der Kontextgebundenheit von Sprechhandlungen. Besonderes Augenmerk wird auf die institutionsspezifische Modifizierung von Sprechhandlungen gerichtet.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag im Rahmen der genannten Fragestellung leisten. Ich untersuche Kommunikation in der Institution Schule. Wie Martens (1977) gehe ich davon aus, daß der Lehrer wesentlicher Träger der schulischen Bildungsprozesse ist, über dessen Tätigkeit die Erziehungsziele der Schule vermittelt werden. Als Verwalter des zu strukturierenden Wissens muß der Lehrer über bestimmte Strategien verfügen, um den Schülern das Wissen zu vermitteln. Einige andere Arbeiten (vgl. z.B. Keller (1976) und Rehbein (1976b)) haben sich mit der Frage beschäftigt, welche sprachlichen Handlungsformen der Lehrer benutzt, um Lernprozesse zu initiieren und zu lenken. Ich beschäftige mich mit den sprachlichen Handlungen, mit denen Lehrer auf Störhandlungen von Schülern reagieren, damit die normalen Voraussetzungen (vgl. Searle 1971) des Unterrichts vorhanden sind.

---

1) Zur Institutionalität von Sprechhandlungen vgl. Wunderlich (1972) S.37-40, Wunderlich (1976)S.312-330, Ehlich (1972) S.122-127

2) vgl. Diegritz/Rosenbusch (1977), Switalla (1977), Goeppert (1977), Ramge (1979) und die Arbeitspapiere des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)'

Die Kommunikation in der Schule ist weitgehend durch den institutionellen Rahmen bestimmt und weniger durch personenspezifische Verhaltensweisen. Um stärker die Schule als Institution zu betonen, und um ihre Funktion für die Aneignung eines speziellen gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs zu verdeutlichen, möchte ich auf das Konzept des Handelns in Mustern, das in den Arbeiten von Ehlich/Rehbein (1979) entwickelt wurde, zurückgreifen.

> "Die Formen sprachlichen Handelns nennen wir sprachliche Handlungsmuster.Sprachliche Handlungsmuster, oder abgekürzt gesagt,Muster,sind also Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden. Die Handelnden verwirklichen in ihrem Handeln ihre Zwecke. Die einzelnen Muster bilden Potentiale für die Realisierung von Zwecken, deren sich die Handelnden bei ihren Handlungen bedienen. Jedes Muster ist auf einen spezifischen Zweck potentieller Handelnder bezogen: es wird durch diesen Zweck strukturiert."
> Ehlich/Rehbein (1979) S.25o

Die Muster gehören zu den gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten. Solche Gesetzmäßigkeiten sind nicht immer an der Oberfläche sichtbar. Vielmehr scheint das Handeln der Handelnden oft unzusammenhangend zufällig zu sein.

> "Die analytische Aufgabe besteht gerade darin, die Determinanten dieser Oberflache durch die zugrundeliegenden tatsächlichen Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten."
> Ehlich/Rehbein (1979)S.25o

Die Muster bestimmen durch ihre Struktur das individuelle Handeln. Indem der Handelnde sich der Muster bedient, realisiert er ihre Struktur.

> "In den einzelnen Erscheinungen des Handelns sind die Muster also prasent:sie sind also nicht eine analytisch-theoretische Fiktion, die den Erscheinungen oktroyiert wird. Sondern die Muster werden als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit selbst gefunden und in der Analyse bewußt gemacht."
> Ehlich/Rehbein (1979. S.25o

Schule ist eine gesellschaftliche Institution, deren Zwecke klar umrissen sind. Aus diesem Grund ist auch die Kommunikation in der Schule institutionell abgesichert und hinsichtlich Form und Inhalten durch Lehrpläne usw. zum Teil vorgeschreiben. In diesem Sinne ist sie eine Zwangskommunikation, der Lehrer und Schüler sich nicht entziehen können. Aber innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens haben Lehrer die Möglichkeit, die negativen Auswirkungen der Zwangskommunikation zu mildern und eine "Ebene der freiwilligen Kommunikation, der personenspezifischen Situationsdefinition" (Martens (1977) S.235) einzuführen.

Aufgrund des Zwangscharakters der Kommunikation versuchen Schüler aus dem vorgegebenem Rahmen öfter auszubrechen. Ziel meiner Analyse ist es, herauszufinden, welches sprachliche Handlungsmuster institutionell vorgesehen ist, die Zwangskommunikation zu garantieren und aufrecht zu erhalten. Weiterhin stellt sich die Frage,welche Lehrersprechweisen zu beobachten sind, wenn zwar dasselbe Ziel verfolgt werden soll - nämlich Aufrechternaltung der schulischen Kommunikation -,dies nicht durch institutionellen Zwang, sondern dadurch, daß Lehrer eine persönliche Interaktionsebene in den Vordergrund stellen.

Ich beschäftige mich mit jenen Sprechhandlungen von Lehrern, die sie äußern, wenn der reibungslose Ablauf des Unterrichts von seiten der Schüler durch Störhandlungen gefährdet ist, und der Lehrer - explizit oder implizit - eine negative Einschätzung des Schülerverhaltens äußert und eine Verhaltensänderung bei ihnen herbeiführen will. Als Oberbegriff für diese Sprechhandlung wähle ich den Ausdruck "disziplinierende Lehrer-Äußerung"[1].

---

1) Wenn ich im Folgenden den Begriff 'Disziplinierung' verwende, so sind damit, wenn es aus dem Kontext nicht anders ersichtlich ist, nur disziplinierende Lehreräußerungen gemeint.

Die institutionell gesicherte Sprechhandlung, die zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsdiskurses dient, nenne ich Ermahnung. Diejenige Sprechhandlung, durch die zwar Lehrer dassselbe Ziel erreichen wollen, aber mehr eine persönliche Ebene in den Vordergrund stellen, nenne ich Appell.

Wie Goeppert/Goeppert (1975) und Martens (1977) gehe ich zuerst von einem alltagssprachlichen Verständnis von disziplinierenden Lehreräußerungen aus, das aber nicht wie bei den kategorial-systematisierenden Analyseverfahren der Unterrichtskommunikation übergestülpt wird, sondern nur als Ausgangspunkt dient. Zunächst werde ich Sprechhandlungen, die ich als Ermahnungen klassifiziere, von der Form her näher sichten, um dann zu erörtern, welche Funktion sie in der Institution Schule erfüllen. Anschließend grenze ich sie von Appellen ab.

Bei der isolierten Betrachtung einzelner Sprechhandlungen wird der Gesamtzusammenhang der schulischen Kommunikation, in dem die Sprechhandlungen stehen, nicht berücksichtigt, ihre Funktionen im Diskurs werden teilweise verdeckt. Um dieser Schwierigkeit zu entgehen, betrachte ich in Teil B der Arbeit die in Teil A behandelten Sprechhandlungen im Gesamtzusammenhang schulischer Kommunikation, und zwar exemplarisch anhand einer Unterrichtsstunde. Dabei werde ich Voraussetzungen und Konsequenzen einzelner disziplinierender Lehreräußerungen im Rahmen von Unterrichtskommunikation aufzeigen.

Den kategorial-systematisierenden Systemen ist von verschiedener Seite vorgeworfen worden[1], sie degradierten Lehrer und Schüler zu Untersuchungsobjekten.

Als einer der ersten im deutschsprachigen Raum stellt Wellendorf (1974[2]) die Forderung auf, daß diejenigen, die untersucht werden, zugleich mit Untersuchende sein müssen.

---

1) vgl. Wellendorf (1974[2]), S.5off, Ehlich/Rehbein (1977c), Radke (1979), S.3o-32, Glötzl (1979), Terhart (1979), Wünsche (1979), S.22-26, Arbeitsgruppe Schulforschung (198o)

Im Kapitel 'Methodologische Überlegungen' schreibt er, daß Aussagen nicht durch solche empirischen Daten verifiziert werden können,

> "...die erst durch jene Forschungspraktiken produziert werden. Die auf dem hermeneutischen Zirkel basierende Interpretation...kann vielmehr in letzter Instanz nur "verifiziert" werden, wenn sie in die Praxis eines gemeinsamen Verständnisprozesses aller Beteiligten - und dazu gehören...die schulischen Interaktionspartner, wie die an Schule interessierten Wissenschaftler - eingeht -...- ein Verständnisprozeß, in dem die Bedeutungen immer wieder modifiziert werden...Die Interpretation...hat vielmehr praktische Konsequenzen für das Handeln in der Schule, die selbst wiederum Modifikationen der Interpretation nötig machen...Die Praxis des gemeinsamen Verständigungsprozesses impliziert also beides: gemeinsames Handeln im schulischen Arrangement wie die sprachliche Kommunikation über den Sinnzusammenhang, in dem das Handeln seinen Sinn hat. "Verifikation" der vorgeschlagenen Interpretation bedeutet dann, die Interpretation dem Risiko aussetzen, von den Beteiligten und Betroffenen bestätigt abgelehnt oder modifiziert zu werden." Wellendorf (1974) S. 52/53

Es ist jedoch nicht einfach, Stellungnahmen von Lehrern und Schülern über ihren Alltag zu erhalten.

> "Alltagswissen kann nicht einfach 'abgefragt' werden. Verläßt man sich dennoch auf entsprechende Äußerungen der Befragten, so verkennt man die Tatsache, daß ein derart abgerufenes Wissen immer schon verstellt ist, denn die Aktualisierung dieses Routinewissens erfolgt immer unter Maßgabe und Berücksichtigung derjenigen Bedingungen, unter denen es aktualisiert werden soll. Bei jedem Hinaustreten aus dem Strom des Alltagswissens jedoch - etwa durch gezielte "Aufklärung" - verliert es seinen besonderen Charakter als Alltagswissen." Terhart (1979) S.2

Um auch die Perspektive der Beteiligten mit in die Untersuchung einfließen zu lassen, habe ich außer der sprechhandlungstheoretischen Analyse von Unterrichtskommunikation das 'Triangulationsverfahren' angewandt: ich habe die in zweiten Teil der Arbeit betrachtete

Unterrichtsstunde Lehrern und Schülern vorgeführt, um ihre Einschätzungen mit meiner Analyse zu konfrontieren.

Das Triangulationsverfahren wurde von dem Ethnomethodologen[1] Cicourel (1975) bei Untersuchungen über den Spracherwerb eingesetzt. Er ließ dabei die Transkription einer Stunde häuslichen Gesprächs beim Mittagessen von der beteiligten Mutter kommentieren und berücksichtige deren Kommentare bei der weiteren Darstellung der Interaktion.

> "Ich benutze den Ausdruck 'unbegrenzte Triangulation', um darauf hinzuweisen, daß jedes Verfahren , das die Tatsachen festzuhalten scheint und damit eine bestimmte Ebene der Adäquatheit beansprucht, selbst auch derselben Art von Analyse unterworfen werden kann, wodurch jedoch nur eine weitere unbegrenzte Anordnung von neuen Einzelheiten entsteht."
> Cicourel (1975) S. 158

1.2. Allgemeine Bestimmungsmomente der Sprache im Unterricht

Da meine Arbeit Sprachverhalten im Unterricht zum Thema hat, wobei vor allem die Organisation des Sprecherwechsels eine zentrale Rolle spielt, scheint es angebracht, einige allgemeine Vorbemerkungen zur Institution Schule und zu den Regeln des Sprecherwechsels im Unterricht voranzuschicken.

Ich verstehe Schule als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die in unserem Gesellschaftssystem vor allem die Aufgabe hat, das gesellschaftliche Wissen an die junge Generation zu vermitteln und soziale Positionen zuzuteilen.

Unterrichtsprozesse werden sprachlich durchgeführt. Wegen der besonderen institutionellen und situativen Bedingungen

---

1) Zur Ethnomethodologie vgl. Garfinkel (1967). Eine Einführung geben: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973,1976), Weingarten/Sack/Schenkein (1976)

ist im Unterricht eine eigene Ausprägung von Sprache zu beobachten, die man abkürzend als Unterrichtssprache kennzeichnen kann. Sprache als zentrales Mittel der Tätigkeiten im Unterricht verdeutlichen Ehlich/Rehbein:

> "Die Alphabetisierung charakterisiert den Anfang des Durchlaufens der Institution, erscheint als Grundlage der schulischen Karriere. Für viele Schüler ist die Schulzeit die Periode ihres Lebens, in der Sprache dominiert, in einem Ausmaß vorkommt, wie vorher nicht und später nie wieder...das bedeutet nicht, daß sie selbst sprechen. Vielmehr wird zu ihnen gesprochen. Die Zwecke der Institution erscheinen ihnen als versprachlichte, Schule als eine sprachliche Institution und als eine sprachlich betriebene Institution."
> Ehlich/Rehbein (1976a) S. 47

Für die Situation im Klassenzimmer und für die zu beobachtende Sprache, die Unterrichtssprache, ist von entscheidender Bedeutung, daß dem Lehrer auf der einen Seite, als Vertreter der Institution, auf der anderen Seite viele Schüler, die sich in eindeutiger Abhängigkeit von der Institution und dem Lehrer befinden, gegenüberstehen. Der Lehrer bestimmt in der Regel, wer wann spricht. Deshalb ist die Beschäftigung mit der Organisation des Sprecherwechsels eine grundlegende Voraussetzung für die weitere Analyse von Kommunikation im Klassenzimmer.

1.2.1. Zu den Regeln des Sprecherwechsels im Unterricht

Allgemein wurde das System des Sprecherwechsels von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) in "A Simplest Systematics for the Organisation of turn-taking for Conversations" untersucht. Sie prägten den Begriff 'turn' (Redebeitrag)[1] als Grundeinheit eines Gesprächs., das 'turn-taking' steht bei ihnen für die Abfolge von Redebeiträgen.

Aufgrund des institutionellen Rahmens läuft der Sprecherwechsel im Unterricht nach Regeln ab, die sich von dem

1) Ich verwende 'turn' und 'Redebeitrag' synonym.

system des Sprecherwechsels in "conversations" unterscheiden.

Obwohl die Verteilung der Redebeiträge in der Schule eine große Rolle spielt, haben bis jetzt erst zwei Autoren versucht, hierfür Regeln herauszuarbeiten (vgl. Mchoul (1978) und Mazeland (1978)).

Ich werde im Folgenden die Ausführungen von Mchoul und Mazeland vorstellen und ihre Regeln des Sprecherwechsels im Unterricht modifizieren.

Mchoul schlägt ein System von vier Regeln vor, die er als Präzisierung der Verteilung von Redebeiträgen bei Gesprächen betrachtet.

> "(I) For any teacher's turn, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructional unit:
> (A) If the teacher's turn-so-far is so constructed as to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then the right and obligation to speak is given to a single student; no others have such a right or obligation and transfer occurs at that transition-relevance place.
> (B) If the teacher's turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then current speaker (the teacher) must continue.
>
> (II) If I (A) is effected, for any student-so-selected's turn, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructional unit:
> (A) If the student-so-selected's turn-so-far is so constructed as to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then the right and obligation to speak is given to the teacher; no others have such a right or obligation and transfer occurs at that transition-relevance place.
> (B) If the student-selected's turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker next' technique, then self-selection for next speaker may, but need not, be instituted with the teacher as first starter and transfer occurs at the transition-relevance place.
> (C) If the student-so-selected's turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker next' technique, then current speaker (the student), may, but need not, continue unless the teacher self-selects.

(III) For any teacher's turn, if, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructional unit either I (A) has not operated or I (B) has operated and the teacher has continued, the rule-set I(A)-I(B) re-applies at the next transition-relevance place and recursively at each transition-relevance place until transfer to a student is effected.

(IV) For any student's turn, if, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructional unit neither II(A) nor II(B) has operated, and, following the provision of II(C), current speaker (the student) has continued, then the rule-set II(A)-II(C) re-applies at the next transition-relevance place and recursively at each transition-relevance place until transfer to the teacher is effected." Mchoul (1978) S. 188

Die Regeln beschreiben die unterschiedlichen Rechte von Lehrer und Schülern. Nach Mchoul bestehen drei technische Unterschiede zwischen dem turn-taking in Alltagsgesprächen und dem turn-taking in der Schule:

1. Im Unterschied zu Alltagsgesprächen, in denen Pausen vermieden werden, treten in Unterrichtsdiskursen längere Pausen relativ häufig auf, da sowohl Lehrer als auch Schüler nicht befürchten müssen, von Zuhörern unterbrochen zu werden. Aufgrund der turn-Regeln werden Lehrer und Schüler bei intra-turn-Pausen von Schülern nicht unterbrochen, da nur der Lehrer die Länge von einzelnen turns bestimmt.(vgl. Mchoul (1978) S. 19o-196)

2. Des weiteren unterscheiden sich Alltagsgespräche und Unterrichtsdiskurs darin, daß Überlappungen in der Schulkommunikation relativ selten auftreten. Durch die turn-Organisation in der Schule wird ausgeschlossen, daß ein Schüler sich selbst als nächsten Sprecher mit dem Recht des zuerst Beginnenden auswählt.(vgl. Mchoul (1978) S. 197 -2o8)

3. Ein dritter Unterschied besteht darin, daß im Unterrichtsdiskurs die Menge von potentiell nächsten Sprechern beschränkter ist als bei conversations, da nach einem Schülerbeitrag der turn nur zum Lehrer zurückgehen kann. (vgl. Mchoul (1978) S. 2o8-21o)

Mazeland spezifiziert und erweitert Mchouls Ausführungen. Er stellt zu Recht fest:

> "Hauptmerkmal der Schulkommunikation ist es, daß es größtenteils einen Sprecher und eine Gruppe von Zuhörern gibt. Den Schülern wird unterstellt(sozusagen eine institutionell auferlegte Handlungspräsupposition), daß sie gegenüber den meisten Äußerungen des Lehrers aufmerksam sind, und auch wenn der Lehrer sich einem einzelnen Schüler zuwendet, wird meistens den anderen Schülern unterstellt, daß sie zuhören und aufmerksam bleiben." Mazeland (1978) S.6

Für den Schüler bestehen nach Mazeland drei Möglichkeiten, den turn zu erhalten:

1. Der Schüler erhält ihn durch den Lehrer.
2. Der Schüler erhält ihn durch eine programmierte Selbstauswahl.
3. Der Schüler erhält ihn durch eine nicht-programmierte Selbstauswahl.

Eine programmierte Selbstauswahl des Schülers findet nur dann statt, wenn der Lehrer

> "sozusagen eine "offene" Position in einem Handlungsmuster (schafft), die die Schüler ausfüllen dürfen, - so eine Bedingung ist zum Beispiel beim Muster der Lehrerfrage (wo der Lehrer mit der Frage den Schülern den turn zuteilt), daß die Schüler glauben, eine adäquate Antwort geben zu können."Mazeland (1979) S. 7

Mazeland unterscheidet zwei Formen von programmierter Selbstauswahl:

1. Ein Schüler übernimmt den turn, indem er einen pre-starter äußert (ja, ich meine, daß...)

2. Die zweite Möglichkeit der programmierten Selbstauswahl läuft über das Melden der Schüler. Sie zeigen mit dieser Handlung,daß sie annehmen,die von dem Lehrer geschaffene offene Position im Handlungsmuster erfüllen zu können. Der Lehrer wählt einen der sich anbietenden Schüler aus und übergibt ihm den turn.

Mazeland kritisiert an Mchoul, daß in dessen System die programmierte Selbstauswahl nicht aufgeführt ist, obwohl sie zum schulischen Alltag gehört. Mazeland muß m.E. aber auch kritisiert werden:

Erstens unterscheidet er nur zwischen zwei Möglichkeiten, nämlich, daß der Lehrer entweder einem Schüler den turn zuteilt oder aber der ganzen Klasse eine Situation der bedingten Selbstauswahl bietet. Unberücksichtigt bleibt hierbei aber, ob der Lehrer einem Schüler den turn gibt, weil dieser um ihn gebeten hat, z.B. durch Melden, oder ob der Schüler den turn erhalten hat, obwohl interaktionell keine turn-Bitte des Schülers vorausgegangen ist.Der Lehrer hat die Möglichkeit, Schülern den turn aufzuzwingen.

Zweitens vereinfacht er die Situationen, in denen keine "current speaker selects next technique"(siehe A1) von den Lehrern initiiert worden war, indem er behauptet, daß der turn an den Lehrer zurückgeht, wenn kein Schüler sich als nächster Sprecher auswählt.

> "Die dazwischen liegende Stelle möglicher turn-Übergabe wird als Stille der Klasse erfahren... Die Lücke kann nur von demjenigen durchbrochen werden, der sie initiiert hat und der institutionell definiert ist als der, der die endgültige Verantwortlichkeit für den Unterrichts-ablauf hat: der Lehrer." Mazeland (1978) S. 7

Der turn geht zwar zurück an den Lehrer, doch hat dieser die Möglichkeit, durch eine weitere Äußerung den turn einem Schüler aufzuzwingen, indem er ihn aufruft.

Drittens betont er nur ungenügend die Tatsache, daß die erste Form der programmierten Selbstauswahl der Schüler - ein Schüler reißt den turn an sich - keine institutionell erlaubte Sprechhandlung ist. Daß diese

Art der turn-Übergabe eventuell in der Oberstufe vorkommen, ist ein Sonderfall, auf den ich später noch zu sprechen komme.

Mazeland hat m.E. eine wesentliche Struktur der unterrichtlichen turn-Organisation erkannt, nämlich, daß die Organisation des Sprecherwechsels nicht in der Schule nur über eine Stelle möglichen Sprecherwechsels abläuft, sondern über zwei Stellen:

> "die erste fängt an mit dem Ende des Lehrerturns, indem L eine offene Position für die Schüler geschaffen hat. An dieser Stelle können die Schüler sich melden, und L sucht einen Schüler aus, dem er den turn zuteilen wird; sie wird beendet, wenn L wieder den turn übernimmt, um ihn einem Schüler zuzuteilen.."
> Mazeland (1978) S. 9

Mazeland nennt diese Sequenzposition turn-Zuteilungsturn. Die zweite Stelle des möglichen Sprecherwechsels liegt zwischen dem Ende des turn-Zuteilungsturns des Lehrers und dem Anfang des turns des selektierten Schülers.

Den Sprecherwechsel kann man in folgende vier Sequenzpositionen einteilen:

1. Der Lehrer schafft eine offene Position, indem er mit seinem turn aufhört, so daß für die Schüler ersichtlich wird, daß sie als nächste sprechen sollen.
2. Die Schüler melden sich.
3. Der Lehrer teilt einem Schüler den turn zu.
4. Der ausgewählte Schüler beginnt zu sprechen.

In Alltagsgesprächen wird das turn-taking geregelt, ohne

daß sich die Interaktanten explizit darüber einigen. In der Schule wird die turn-Verteilung zu einem isolierten System, zu "einer Art institutionalisierter Form der Organisation des Sprecherwechsels". Mazeland(1978)S.1o

Die nicht programmierte Selbstauswahl des Schülers liegt vor, wenn ein Schüler in die Klasse spricht und dabei gegen zwei kommunikative Regeln verstößt:

1. Der Schüleräußerung ist keine Lehreräußerung vorausgegangen, in der der Lehrer eine "offene Position" in einem Handlungsmuster geschaffen hat, die die Schüler ausfüllen sollen.
2. Der Schüleräußerung ist kein turn-Zuteilungsturn vorausgegangen.

Es stimmt zwar, daß bestimmte Formen der Schülerselbstauswahl möglich sind, jedoch muß m.E. differenziert werden, wann und unter welchen Bedingungen sie stattfinden. Schüleräußerungen lassen sich aufgliedern in solche, die sich auf das Unterrichtsgeschehen beziehen und in solche, die unabhängig vom Unterrichtsablauf sind. Nur bei Äußerungen, die zum Unterrichtsthema gehören, besteht die potentielle Möglichkeit für Schüler, sich selbst als nächste Sprecher auszuwählen. Aufgrund der institutionellen Voraussetzungen dürfen Schüler nur Beiträge zu dem vom Lehrer erlaubten Thema machen. Im Unterschied zu Alltagssituationen haben Schüler nicht die Möglichkeit zu sagen: ›Da wollte ich doch noch erzählen, daß....‹[1]

---

1) Zur Analyse von Geschichten vgl. Sacks (1971)

Schüler können zwar versuchen, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, ohne über die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels den turn erhalten zu haben, doch hängt das Gelingen letztlich vom Lehrer ab. Aufgrund seiner Position kann er auf die Schülerinitiative unterschiedlich reagieren: Er kann positiv auf sie eingehen und den Beitrag aufgreifen. Er kann den Schüler aber auch für seinen Zwischenruf sanktionieren oder die Schüleräußerung übergehen, indem er mit dem Hauptdiskurs fortfährt. Eine häufig auftretende Reaktion ist der Verweis auf die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels.

Einen wesentlichen Unterschied zwischen der ersten Form der programmierten Selbstauswahl und der nicht programmierten Selbstauswahl hat Mazeland herausgearbeitet. Er besteht darin, daß im ersten Fall die Schüler den turn an einer offenen Position im Handlungsmuster übernehmen und die nicht programmierte Selbstauswahl nur an einer nicht offenen Position stattfindet, d.h. der Schüler unterbricht entweder den Lehrer oder einen Mitschüler. Aus der Perspektive des Lehrers sind jedoch beide Versuche, den turn zu erhalten, Zwischenbemerkungen, die er aufgreifen, sanktionieren oder ignorieren kann. Aufgrund der Bemerkungen zu Mchoul's Vorschlag versucht Mazeland, das System der turn-Organisation in der Schule zu präzisieren:

"I. Für jeden Lehrerturn an jeder von ihm bestimmten Stelle des Sprecherwechsels:

a) wenn der Lehrer eine "gegenwärtiger-Sprecher-wählt-nächsten"-Technik verwendet, hat nur der Schüler, der als nächster Sprecher ausgewählt ist, das Recht und die Verpflichtung, als nächster zu sprechen. Kein anderer hat dieses Recht oder diese Verpflichtung, und Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle;

b) wenn der Lehrer eine "Technik der programmierten

Selbstauswahl" verwendet, haben die einzelnen Schüler das Recht, als nächster zu reden oder um den turn zu bitten; Sprecherwechsel findet an dieser Stelle nur statt, wenn ein oder mehere Schüler dieses Recht benützen; wenn nicht, verbleibt der turn dem Lehrer.

II. Selbstauswahl eines Schülers kann - aber muß nicht - erfolgen, wenn:

a) nicht I(a);

b) an einer vom Lehrer bestimmten Stelle des Sprecherwechsels der Lehrer den Schülern das Recht, als nächster zu reden, durch eine "Technik der programmierten Selbstauswahl" zugeteilt hat; wenn mehrere Schüler anfangen, als nächste zu reden oder ein oder mehrere Schüler sich melden, um den turn zugeteilt zu bekommen, geht der turn zurück zum Lehrer;

c) ein Schüler während des Redebeitrags eines anderen Beteiligten (entweder Lehrer oder Schüler) unabhängig davon, ob es eine Stelle möglichen Sprecherwechsels gibt oder nicht, anfängt zu reden oder bittet, als nächster Sprecher ausgewählt zu werden und der gegenwärtige Sprecher mit seinem turn aufhört oder diesem den turn zuteilt.

III. Wenn Sprecherwechsel über I(a), I(b), II(b) oder II(c) stattgefunden hat, ist nach jedem Schülerturn an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels der Lehrer der nächste Sprecher.

VI. Regel III gilt nicht, wenn:

a) der Lehrer nicht anfängt, als nächster zu reden; dann muß der gegenwärtige Sprecher bis zur nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels fortfahren;

b) der Lehrer den Redebeitrag des Schülers vor dem ersten Vervollständigungspunkt unterbricht; dann ist der Lehrer nächster Sprecher.

c) der Lehrer ein Handlungsmuster initiiert hat, in dem mehrere Positionen hintereinander von Schülern ausgefüllt werden müssen; in diesem Fall geht der turn nach den Realisierungen dieser Positionen durch die Schüler zum Lehrer zurück."
Mazeland (1978) S. 16

Aufgrund der von mir geübten Kritik an Mchouls und Mazelands Ausführungen stelle ich folgendes System für den Sprecherwechsel in der Schule auf:

I. Der Lehrer hat die Möglichkeit, an jeder von ihm bestimmten Stelle einen Sprecherwechsel vorzunehmen:

a) wenn der Lehrer eine "gegenwärtiger-Sprecher-wählt nächsten" Technik verwendet, hat nur der Schüler, der als nächster Sprecher ausgewählt ist, das Recht und die Verpflichtung, als nächster zu sprechen, und Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.

b) wenn der Lehrer die Technik der programmierten Selbstauswahl verwendet, haben einzelne Schüler das Recht und die Verpflichtung, um den turn zu bitten. Sprecherwechsel findet dann statt, wenn der Lehrer einen Schüler auswählt. Nur dieser Schüler hat dann das Recht und die Verpflichtung zu sprechen. Wenn kein Schüler dem Recht bzw. der Verpflichtung um turn-Bitte nachkommt, bleibt der turn bei dem Lehrer mit der Möglichkeit, einem Schüler den turn aufzuzwingen.

II. Selbstauswahl eines Schülers kann - muß aber nicht - erfolgen[1], wenn:

a) an einer vom Lehrer bestimmten Stelle des Sprecherwechsels ein Schüler anfängt zu sprechen, ohne daß die Technik der programmierten Selbstauswahl stattgefunden hat.

b) ein Schüler während des Redebeitrags eines anderen Beteiligten (entweder Schüler oder Lehrer) unabhängig davon, ob es eine Stelle möglichen Sprecherwechsels ist, anfängt zu sprechen.

III. Die Ankündigung einer Schüler-Selbstauswahl erfolgt dann, wenn ein Schüler während des Redebeitrags eines anderen Beteiligten (entweder Lehrer oder Schüler) unabhängig davon, ob es eine Stelle möglichen Sprecherwechsels ist, um den turn bittet. Sprecherwechsel findet dann statt, wenn der Lehrer dem Schüler den turn übergibt.

---

1) Selbstverständlich kann der Lehrer die Selbstauswahl von Schülern nicht akzeptieren und sie unterbrechen, ohne daß sie sich wehren können.

IV. Wenn der Sprecherwechsel über I(a), I(b), II(a), II(b) stattgefunden hat, ist nach jedem Schülerturn der Lehrer der nächste Sprecher.

V. Regel IV gilt nicht, wenn:

der Lehrer ein Handlungsmuster initiiert hat, in dem mehrere Positionen hintereinander von Schülern ausgefüllt werden müssen: in diesem Fall geht der turn nach den Positionen durch die Schüler zum Lehrer zurück.

1.3. Zum empirischen Material

Der vorliegenden Arbeit dienen als empirische Grundlage die im Rahmen des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)' aufgenommenen Schulstunden[1], und zwar für Teil A Ausschnitte aus zwölf Unterrichtsstunden in den Klassen 6 und 7 einer Gesamtschule bzw. Klasse 9 einer separaten Hauptschule; für Teil B die vollständige Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch einer 7.Klasse Gesamtschule.

Für die Analyse werden die Aufzeichnungen verschriftet, nach einem eigens dafür entwickelten Transkriptionsverfahren.

> "Wir bezeichnen den Typ von Transkriptionen... als 'halbinterpretative Arbeitstranskriptionen' (HIAT). Er trägt den Charakter einer Arbeitstranskription, weil es sich um eine Fassung handelt, die durch weitere Arbeitsschritte korrigiert und vereinfacht werden kann, und zwar unter unterschiedlichen Zielsetzungen. Er ist halbinterpretativ, weil der Transkribient einerseits in der Gliederung und Kommentierung auf der Grundlage seiner reflektiert eingesetzten Alltagskenntnisse von der Sprache eine Strukturierung des sprachlichen Materials bereits vornimmt,weil er aber andererseits keine darüber hinausgehenden Interpretationsraster über das Material legt."
> Ehlich/Rehbein (1976b) S. 22/23

---

1) Zur Problematik von Unterrichtsdokumentationen vgl. Deschler (197o, 1974) und Mühlen-Achs(1977)

Viele bisher vorliegenden Transkriptionen geben einen wohlorganisierten Ablauf des Sprecherwechsels wieder. Hierdurch wird ein zentrales Problem der Transkription von gesprochener Sprache nicht genügend berücksichtigt, das die Verschriftung von Diskursen mit komplexer Organisation des Sprecherwechsels erschwert: Je mehr Sprecher an einem Gespräch beteiligt sind und je weniger es geleitet wird, desto öfter treten Situationen auf, in denen mehrere Personen gleichzeitig sprechen. Für die Verschriftung von faktischen Unterrichtsabläufen ist es wesentlich, diese simultanen Äußerungen möglichst genau wiederzugeben.

Um die Simultaneität auch adäquat und übersichtlich wiederzugeben, bietet sich die Partiturschreibweise an. Sie ermöglicht es, die Komplexität gesprochener Sprache grafisch sichtbar zu machen.

Die Arbeitstranskriptionen werden nach folgenden Regeln angefertigt:

Phonologie		a) nach den üblichen standardsprachlichen Konventionen transkribieren b) auffällige starke Abweichungen berücksichtigen und notieren c) Apostroph nur bei auffälligen Auslassungen setzen
Interpunktion	,;.!? :""	übliche Interpunktionszeichen in konventioneller Weise verwenden
Redepausen	.	kurze turn-interne Pause
	..	längere turn-interne Pause
	...	lange turn-interne Pause
	((5sec))	fünf Sekunden lange turn-interne Pause
turn-interne Unterbrechungen / Modulation	>	Beispiel Jo/ähh Otto bitte!
	>	(über der Zeile) .'leiser werden'
	<	(über der Zeile) 'lauter werden'
Akustisch Unverständliches	( )	Klammer mit Leerraum schreiben
	(Otto)	Konjekturen (Vorschläge und Vermutungen) in die einfachen Klammern eintragen

nicht phonolog. Daten	(( ))	Doppelklammern schreiben; in die Doppelklammern Phänomenbeschreibungen eintragen, zum Beispiel ((lachen))
	/1 1-/	Längere Kommentare an den linken Rand dazuschreiben
Sprecherkennzeichnung	L	bekannte Sprecher
	Otto	
	Sa - Sb	unbekannte Sprecher

Um eine schnelle Auffindung der Aufnahme und eine Verbindung zum Transkript zu ermöglichen, ist es sinnvoll, den Transkriptionen Sigeln zu geben. Diese stehen entweder am linken oberen oder am rechten unteren Rand des Transkripts in folgender Reihenfolge: Datum des Aufnahmetages, Unterrichtsstunde und unterrichtetes Fach.

Bei dem bis jetzt dargestellten Verfahren steht die Wiedergabe von akustisch-verbalen Handlungen im Vordergrund. Um bei der Transkription von audio-visuellem Material auch Angaben über nicht sprachliche Handlungen berücksichtigen zu können, wurde eine Erweiterung des herkömmlichen Systems entwickelt. Ehlich/Rehbein (1978) nennen das alte Verfahren, das ich in Teil A verwende, HIAT 1, die Erweiterung, die ich in Teil B verwende, HIAT 2. HIAT 1 liefert einfache Arbeitstranskriptionen, HIAT 2 spezifizierte Transkriptionen, wobei ich für meine Analyse auf die Wiedergabe von nonverbalen und aktionalen Phänomenen zurückgreife[1], die intonalen aber nicht berücksichtige. Nonverbale und aktionale Handlungen fasse ich im Transkript unter NVK zusammen.

Die Wiedergabe nonverbaler Kommunikation (NVK) geschieht

> "...durch einen abkürzenden Gebrauch von interpretativ begründeten Beschreibungen auf der kritisch reflektierten Grundlage des Alltagswissens über nonverbale Kommunikation.

1) Zur Unterscheidung von nonverbalen und aktionalen Handlungen vgl. Ehlich/Rehbein (1978)

> Dies setzt sich formal um in eine Beschreibungssprache, die Beschreibungen mit der involvierten Körperpartie und einem Element von für sie charakteristischen Ausdrucksmöglichkeiten enthält." Ehlich/Rehbein (1976b) S. 10

Die Körperpartien werden im Transkript folgendermaßen abgekürzt:

Kopf	KO
Gesicht	GE
Stirn	ST
Augen	AU
Lid	LD
Mund	MU
Lippen	LP
Kinn	KI
Arm	AR
Hand	HA
Finger	FI
Fuß	FU
Beine	BE
Körper	KÖ
Schulter	SCH

Das Verfahren der Partitur von HIAT 1 wird beibehalten. Die gesamte Handlungslinie eines Aktanten wird als Band geschrieben, ein Band wird zerlegt in zwei Streifen: der eine gibt die verbalen Handlungen (VK) und der andere die nonverbalen und aktionalen Phänomene (NVK) wieder. Entscheidend für die Eintragung ist, daß nur solche Phänomene erfaßt werden,

> "...die abweichend von normaler, d.h. von standardmäßig begleitender nonverbaler Kommunikation und Aktion (sind)." Ehlich/Rehbein (1976b) S. 19

Des weiteren ist die Dauer von nonverbalen Tätigkeiten wichtig, die in den Simultanflächen gekennzeichnet wird. So wird in HIAT 2 ihr Beginn und ihr Ende durch 'o', die Strecke, die dem Zeitabschnitt entspricht, durch '----' gekennzeichnet.

Neben den aufgezeichneten und transkribierten Unterrichtsstunden werden als weiteres Material die weiter oben

erwähnten Interviews mit Schülern und Lehrern herangezogen, die ich ebenfalls verschriftet habe.

1.4. Darstellung der Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Die im vorigen Kapitel beschriebenen Transkriptionen von konkreten Unterrichtsabläufen führen natürlich nicht direkt zu den angestrebten Analyseergebnissen, es bedarf noch zusätzlicher Arbeitsschritte.

So wird in einem nächsten Arbeitsschritt, der Segmentierung, zwar die wörtliche Rede der Transkription beibehalten, ich nehme aber vor dem Hintergrund meiner Fragestellung schon eine Grobgliederung vor. Äußerungen, die auf der Grundlage meiner reflektiert eingesetzten Alltagskenntnis (vgl. Ehlich/Rehbein (1976b)) die gleiche Illokution aufweisen, werden einander zugeordnet und erhalten eine Segmentnummer, unabhängig davon, ob sie von einem oder mehreren Sprechern hervorgebracht werden - z.B. erhalten parallel verlaufende Privatgespräche verschiedener Schüler eine Segmentnummer. Durch diese Zuordnung wird die Aufhebung der Partiturschreibweise möglich und die sprachlichen Äußerungen können in eine chronologische Reihenfolge gebracht werden, was sicherlich auch zum besseren Verständnis des Lesers beiträgt.

Der nächste Arbeitsschritt ist die paraphrasierende Ablaufbeschreibung. Wunderlich (1980) unterscheidet drei Arten von Paraphrasen. Ich verwende die pragmatischen Paraphrasen, und zwar aus dieser Gruppe die "indirekten Redewiedergaben" (Wunderlich (1980)S.88).Pragmatische Paraphrasen stellen einerseits eine Interpretation der realen Kommunikationssituation dar und bilden andererseits einen weiteren Analyseschritt.

Die wörtliche Rede wird aufgehoben, dabei aber die in-

direkte Rede aus der Perspektive des wiedergebenden Sprechers formuliert. Hieraus ergeben sich nach Wunderlich drei Konsequenzen:

1) Neben den Redeerwähnungen wird eine Charakterisierung der Redesituation vorgenommen;es wird die kommunikative Funktion der ursprünglichen Äußerung wiedergegeben.
2) Alle deiktischen Ausdrücke werden verändert.
3) Alle Ausdrücke, die zur Redeorganisation in der tatsächlichen Situation verwendet werden, (z.B. Moment mal) werden weggelassen.

Das geschieht in einer umgangssprachlichen Beschreibung des Gesamtgeschehens, wobei durch Angabe der Segmentnummern die Identifizierung mit einzelnen Äußerungen der vorangegangenen Segmentierung erleichtert werden soll.

Im weiteren habe ich mir vorbehalten, in Anrechnung der Komplexität und Bedeutung der einzelnen Beispiele für meine Analyse, teils sowohl Transkription als auch Segmentierung und paraphrasierende Ablaufbeschreibung aufzuführen, teils aber auch einzelne Schritte auszulassen.

Die Arbeit besteht in der Grobgliederung aus zwei empirischen Teilen. Für Teil A habe ich die oben erwähnten Ausschnitte aus zwölf Unterrichtsstunden auf disziplinierende Äußerungen im Unterricht hin untersucht. Dabei wird eine erste Sichtung von verschiedenen Ermahnungstypen gegeben (Kapitel 2). Diese wiederum werden in ihren unterschiedlichen Realisierungen systematisiert (Kapitel 3). Im nächsten Kapitel (Kapitel 4) wird die rein sprachliche Ebene verlassen, es wird versucht, die innere Struktur und die Hintergründe von disziplinierenden Äußerungen aufzudecken mit besonderer Berücksichtigung ihrer Funktion im institutionellen Rahmen der Schule. Den Abschluß von Teil A (Kapitel 5) bildet die Einführung des Appells, einer benachbarten Form der behandelten Disziplinierung 'Ermahnen'. Im Laufe der Untersuchung drängt sich nämlich eine Unterscheidung in 'Ermahnungen' und 'Appelle' auf, wobei sich zeigen wird, daß die häufig auftretenden Appelle die intendierten Funktionen disziplinierender Lehreräußerungen im Unterricht nicht gerecht werden.

In Teil B werden die zuvor analysierten Sprechhandlungen 'Ermahnen' und 'Appell' in den Gesamtzusammenhang schulischer Kommunikation gestellt. Nach einer ersten Übersicht über die ausgewählte Unterrichtsstunde (Kapitel 6) untersuche ich, auf welches der genannten Disziplinierungsmuster der Lehrer in dieser Stunde zurückgreift, und welche Auswirkungen dieses Verhalten auf den gesamten Unterrichtsverlauf hat (Kapitel 7). Auch hier war eine Beschränkung, nämlich die auf die Beobachtung und Auswertung des Lehrerverhaltens auf das Verhalten eines Schülers notwendig. Die schon in Kapitel 7 aufgezeigten Interaktionsschwierigkeiten zwischen dem Lehrer und dem exemplarisch herausgegriffenen Schüler werden in Kapitel 8 vor allem in ihrem Bezug auf die inhaltiche Ebene des Unterrichts problematisiert. Zwischen meiner Einschätzung des Schülerverhaltens und der Schülerleistung und der des unterrichtenden Lehrers wird eine Diskrepanz offensichtlich. In Kapitel 9 will ich den in Kapitel 1.1 formulierten Anspruch einlösen, die Aktanten nicht zu reinen Untersuchungsobjekten zu degradieren, sondern ihre Urteile in die Analyse einfließen zu lassen. Die auch dabei auftretenden gegensätzlichen Positionen werden in Kapitel 1o auf ihre theoretische Grundlage in der pädagogischen Literatur hin untersucht.

A DETAILANALYSE VON DISZIPLINIERENDEN LEHRER-ÄUßERUNGEN IM UNTERRICHT

2. Ermahnungsformen im Unterricht

2.1. Einleitung

Im Alltagsverständnis gibt es eine Reihe von Situationen, auf die der Ausdruck 'Ermahnen' angewendet werden kann, z.B. ermahnt eine Mutter ihr Kind, Schuhe anzuziehen. Ein Richter ermahnt die Zuhörer, sich ruhig zu verhalten. Ein Lehrer ermahnt die Schüler, sich zu konzentrieren.

Gemeinsam ist den genannten Beispielen, daß sie institutionsbezogen sind, d.h. daß sie nur innerhalb von Institutionen wie Gericht, Familie, Betrieb und Schule auftreten.

Wenn Schüler und Erwachsene über ihre Schulzeit berichten, erzählen sie häufig von Disziplinschwierigkeiten der Lehrer.

Exkurs

KEMPOWSKI faßt die Aussagen von rund tausend ehemaligen Schülern über ihre Schulzeit zusammen. Deutlich wird bei folgenden Erinnerungen die Angst vor der Institution:
"...Für mich reduziert sich Schule auf Angst, Prügel und Terror sehr verschiedener Art. Ich habe die Schule immer gehaßt. Redakteur (1933)", S. 16.
"...Die Schule war wie'n böser Traum. Pastor (1939)", S. 18.
"...Eines Tages hat er (unser Lehrer) einen kleinen Polenjungen wirklich halbtot geschlagen. Dieser kleine Junge hatte so 67 Fehler im Diktat und mußte nach vorne kommen, und dann war das so, daß dieser

dicke Stock, ich seh' das noch, splitterte und das Kind lag am Boden ... Schauspielerin (1936)", S. 30. "...Wenn man einen Fehler hatte, dann kriegte man nämlich mit dem Rohrstock einen Ich hab mich festgekrallt und die haben geschoben und gezogen und haben mich nicht rausgekriegt. Der Lehrer stand mit dem erhobenen Stock schon bereit. Er hat gemeint, es wär' doch besser, wenn ich rauskäm und den Schlag in Empfang nähme, aber sie haben mich nicht gekriegt ... Antiquitätenhändlerin (1943)." S. 32
Kempowski (1976)

Auch BRECHTs Aussagen über die Schulen klingen nicht optimistischer: "Ich weiß, daß die Güte unserer Schulen oft bezweifelt wird. Ihr großartiges Prinzip wird nicht erkannt oder nicht gewürdigt. Es besteht darin, den jungen Menschen sofort, im zartesten Alter in die Welt, wie sie ist, einzuführen. Er wird ohne Umschweife und ohne daß ihm viel gesagt wird, in einen schmutzigen Tümpel geworfen: Schwimm oder schluck Schlamm! Die Lehrer haben die entsagungsreiche Aufgabe, Grundtypen der Menschheit zu verkörpern, mit denen es der junge Mensch später im Leben zu tun haben wird. Er bekommt Gelegenheit, vier bis sechs Stunden am Tag Roheit, Bosheit und Ungerechtigkeit zu studieren. Für solch einen Unterricht wäre kein Schulgeld zu hoch, er wird aber sogar unentgeltlich, auf Staatskosten geliefert." Brecht (1968) S.14olf

Vergleicht man die Erfahrungen des schulischen Alltags mit den Ergebnissen verschiedener linguistischer Analyseverfahren zur Erfassung von schulischer Kommunikation[1], zeigt sich jedoch ein eigenartiges Bild: Ungeachtet verschiedener methodischer Vorgehensweisen ist fast allen

---

1) Zu den Analyseverfahren vgl.
Adams/Biddle (1970);
Amidon/Hough (1967);
Bellack/Kliebard/Hyman/Smith (1967);
Flanders (1970);
Grell (1977[7]);
Scott-Cassin (1973);
Sinclair/Coulthard (1975);
Spanhel (1971);
Spanhel (Hg.) (1973).

Verfahren gemeinsam[1], daß nur der thematische Ablauf des Unterrichts betrachtet wird, und die von den Schülern erlebten und in der Realität oft vorkommenden Ermahnungen, Strafen, Tadel usw. in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Obwohl in der Schule häufig und ständig ermahnt wird[2], fehlen Analysen über Verwendungssituationen und Funktionen dieser Sprechhandlung. In Teil A entwickele ich eine Detailanalyse von disziplinierenden Lehreräußerungen.

2.2. Einschränkung der Analyse auf disziplinierende Lehrerermahnungen

Betrachten wir zunächst einige Sequenzen und die dort vorkommenden disziplinierenden Äußerungen[3].

---

1) Zur Kritik an einigen Analyseverfahren vgl. Kapitel 1.1

2) "Neben den schulorganisatorischen Störfaktoren werden Disziplinierungsschwierigkeiten, die sich z.T. zu Disziplinierungskonflikten ausweiten, am häufigsten von Lehrern als Belastung beruflicher Tätigkeit genannt." Lange-Garritzen (1972) S. 28

3) Disziplinierende Äußerungen sind ====== unterstrichen. Hervorhebungen unterstreiche ich _____ .

(B 1)

L Fünfundsechzigdreizehntel Stephan! Nee.
S Fünf.
ST Sechs..Ganze. Nee, wie heißt es: fünf.
SS Mh. /1 1_/

L Einhundert/ Jetzt paßt auf! Einhundertzehnzehntel! Marietta!
SS (/2) 2_/
M Elf Ganze.

/1 SS lachen leise
/2 SS melden sich

L Einundfünfzigsiebzehntel. Einundfünfzigsiebzehntel. Manfred! Nee.
M Vier Ganze. Fünf.
S Nee.

L Denk doch mal nach! Einundfünfzigsiebzehntel. Ihr könnt ja dem
S Nein.
SS Öhh. /2 Öhh. 2_/

L Manfred auch mal 'ne Chance geben! Ja.
S ( )
M Drei.

Segmentierung:

(s1) L: Fünfundsechzigdreizehntel.
(s2) L: Stephan!
(s3) S: Fünf.
(s4) St: Sechs_Ganze.

(s5) L: Nee.
(s6) SS: Mh.
(s7) St: Nee, wie heißt es: fünf.
(s8) ((SS lachen leise))

(s9) L: Einhundert/
(s10) L: Jetzt_paßt_auf!
(s11) L: Einhundertzehnzehntel
(s12) /((SS melden sich))
(s13) L: Marietta!
(s14) M: Elf Ganze.

(s15 a) L: Einundfünfzigsiebzehntel.
b) L: Einundfünfzigsiebzehntel.
(s16) L: Manfred!
(s17) M: Vier Ganze.

(s18) L: Nee.
(s19) SS: Nee.
(s20) M: Fünf.
(s21) S: Nein.
(s22) Öhh. ((SS melden sich))

(s23) L: Denk_doch_mal_nach!

(s24) L: Einundfünfzigsiebzehntel.
(s25) SS: Öhh. ((SS melden sich))

(s26) L: Ihr könnt ja dem Manfred auch mal 'ne Chance geben!

(s27a) M: Drei.
b) S: ( )

(s28) L: Ja.

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

L stellt durch (s1/2) Stephan die Aufgabe, fünfundsechzigdreizehntel in ganze Zahlen zu verwandeln. Seine Antwort (s4) ist falsch, wie L ihm sagt (s5). Stephan gibt die richtige Antwort (s7). (s9) ist der Anfang einer neuen Aufgabenstellung. L unterbricht sich und ermahnt die SS, genau aufzupassen (s10), um die neue Aufgabe ohne Schwierigkeiten lösen zu können. Marietta, die aufgerufene Schülerin (s13), gibt die Antwort (s14).

Die nächste Aufgabe stellt L an Manfred (s15/16). Seine beiden Versuche, die Aufgabe zu lösen, scheitern (s17/18). Mit (s23) ermahnt L ihn nachzudenken und wiederholt noch einmal die Aufgabe (s24). Die anderen Schüler werden ungeduldig und wollen das Ergebnis nennen (s25). Da L aber die Lösung von Manfred hören will, und sie der Ansicht ist, daß Manfred (vgl. s25) beim Denken gestört wird, ermahnt sie die Schüler, Manfred die Möglichkeit zu geben, auf das Ergebnis selbst zu kommen (s26), was er auch schafft (s27).

(B2) L So, wollen wir anfangen! Schrei nicht immer so laut!
S Ruhe!
SS ∠1

L So, acht an einen Tisch! Ja.
SS Pscht! 1-/ ∠2 2-/

L Ja.
SS

((lange Pause))

$\angle_1$SS sprechen durcheinander und sitzen nicht auf ihren Plätzen
$\angle_2$SS setzen sich

311074/7/Chemie

Segmentierung:

(s1) $\angle_1$SS: sprechen durcheinander und sitzen nicht auf ihren Plätzen
(s2) L: So,
(s3) L: Wir wollen anfangen!
(s4) S: Ruhe!
(s5) L: Schrei nicht immer so laut!
(s6) SS: Pscht!
(s7) L: So,
(s8) L: acht an einen Tisch!
(s9) $\angle_2$ SS setzen sich
(s10) L: Ja.
(s11) ((lange Pause, Schülergespräche))

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

Der Abschnitt ist der Beginn einer Unterrichtsstunde. Nach dem Klingeln beginnt L die Stunde (s2/3). Hiermit lenkt L die Aufmerksamkeit der SS auf zweierlei: zum einen bezieht sie sich auf die diffuse Situation (s1), und zum anderen antizipiert sie den von ihr geplanten Unterrichtsablauf. Sie markiert durch diese Äußerung den Übergang vom Pausengespräch zum Unterrichtsgeschehen.

Vorher war zwanglose, freie Kommunikation möglich, von nun an unterliegt sie gewissen von L gesteuerten Regeln, und jede Fortsetzung von freier SS-Kommunikation kann von L sanktioniert werden. (s3) heißt - außer ›Seid ruhig und hört zu!‹ - einmal qua Institution: ›Wir müssen anfangen!‹ und zum anderen bedingt durch die Autorität von L: ›Ich will jetzt anfangen!‹ Da die SS wenig Einfluß haben, ob und wann mit dem Unterricht begonnen wird, und auch L selbst nicht bestimmen kann, ob unterrichtet wird, sondern nur einen kleinen Spielraum hat, in dem sie entscheiden kann, wann sie beginnt, verschleiert L mit ihrer Äußerung herrschende Autoritätsverhältnisse der schulischen Wirklichkeit, indem sie einen Grad von Freiwilligkeit vorgibt, der tatsächlich nicht vorhanden ist.

Bis auf einen S verhalten sich alle so, als habe L noch nicht mit dem Unterricht begonnen. Dieser Schüler (s4) hat das L-Ziel verstanden und fordert explizit das, was L mit (s3) beabsichtigt hat, zu erreichen. Hierdurch unterstützt er L. Doch charakterisiert L die Schüleräußerung als ›laut schreien‹ (s5), wodurch L eine negative Einschätzung von (s4) gibt. (s5) soll 2 Funktionen erfüllen: zum einen diesen Schüler, der (s4) geäußert hat, in seine Schranken weisen, und andererseits ist sie auch an die ganze Klasse gerichtet, die keine Reaktion auf (s2/3) gezeigt hat. L qualifiziert also die Schüleräußerung (s4) mit ihrer neuen Ermahnung (s5) als Störung. Aber auch diese Ermahnung verfehlt ihren Zweck. Die Klasse ist weiterhin laut. Die SS, die (s6) äußern, zeigen auch nicht die Reaktion, die L herbeiführen will. (s6) zeigt an, daß (s5) von ihnen in dem zweiten Sinn nicht verstanden worden ist; hiermit wollen einige SS L unterstützen.

---

1) Im laufenden Text benutzte Transkriptionsausschnitte kennzeichne ich » «(empirisch), quasi-empirisch mit › ‹.

Mit (s2/3) und (s5) versucht L, die normalen Voraussetzungen für die Kommunikation mit den SS zu schaffen. (s7) ist der Indikator dafür, daß sie der Ansicht ist, dies erreicht zu haben. (s8) ist die Aufforderung an die SS, auch in bezug auf die Sitzordnung "normale Bedingungen" herzustellen. (s9) zeigt an, daß (s8) erfolgreich war.

(s11) ist dagegen ein Beweis dafür, daß die SS nach wie vor laut sind, und somit die Ermahnungen von L nicht erfolgreich waren.

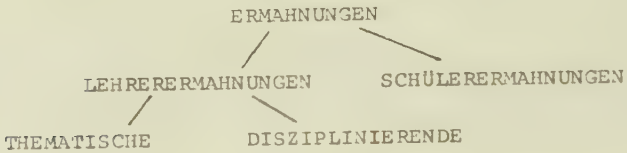
Aufgrund der vorgeführten Beispiele können wir festhalten, daß Ermahnungen sowohl von Lehrern als auch von Schülern geäußert werden. Die erste Gruppe nenne ich Lehrerermahnungen ((B1) (s1o), (s23)); ((B2) (s2/3), (s5)). Die zweite Gruppe bilden Schülerermahnungen ((B2) (s4), (s6)). Schülerermahnungen bedeuten nicht, daß die SS den Lehrer ermahnen, sondern SS richten Ermahnungen an ihre Mitschüler.

Im Folgenden analysiere ich nur Lehrerermahnungen. Bei den Lehrerermahnungen kristallisieren sich zwei grundlegende Typen heraus:
Die eine Art der Ermahnungen setzen Lehrer dann ein, wenn sie eine Denkleistung von den SS erwarten, die ohne weiteres von ihnen nicht erbracht wird.((B1) (s1o), (s23)). Diese Äußerungen nenne ich thematische Ermahnungen. Die anderen Ermahnungen setzen Lehrer bei Disziplinschwierigkeiten mit den SS ein. Aus diesem Grund nenne ich sie disziplinierende Ermahnungen.

In der folgenden Analyse beschränke ich mich auf die letzte Gruppe.

Eine Übersicht über die verschiedenen Ermahnungen wird in Systematik I gegeben:

Systematik I



3. Systematisierung von Realisierungsformen des Ermahnens

Nach der Vorstellung der beiden Beispiele kann festgehalten werden, daß Ermahnungen unterschiedlich ausgesprochen werden. Welche Ermahnungsarten lassen sich erkennen? Dabei hat es sich um ganz verschiedene Arten von Äußerungen gehandelt. Zunächst will ich diese von der Form her näher sichten, um dann zu erörtern, was die genauen Bedingungen für eine Ermahnung sind.
Aufgrund ihrer sprachlichen Realisierung und der Komplexität ihres Verstehensprozesses kann eine Systematik vorgenommen werden:

Ich unterscheide zwischen:
- einfachen Ermahnungen
- komplexen Ermahnungen
- Mischformen

3.1. Einfache Ermahnungen

Zu dieser Gruppe zählen Ermahnungen, bei denen aus dem Wortlaut der Äußerung deren ermannende Funktion relativ deutlich hervorgeht. Ich nenne sie einfache Ermannungen.

Hierzu einige Beispiele:

(B 2) Schrei nicht immer so laut! 311o74/7/Chemie
(B 3) Du machst das Mäppchen zu! 21ol76/6/Deutsch
(B 4) Setz Dich bitte mal ordentlich hin! 211o76/6/Deutsch
(B 5) Ralph, bitte setz Dich hin und konzentriere Dich! 111174/7/Biologie
(B 6) Es ist zu laut! 111174/7/Biologie
(B 7) Was haben wir heute wieder für eine Albernheit! 111174/7/Biologie
(B 8) So, jetzt stellt Eure Privatgespräche ein! 111174/7/Biologie
(B 9) Stellt Eure Gespräche ein und paßt auf! 17o774/7/Erdkunde

Die einfachen Ermahnungen lassen sich in vier Untergruppen ordnen[1]:

Zur ersten Gruppe zähle ich Ermahnungen, durch die die SS explizit aufgefordert werden, einen bestimmten Zustand herzustellen; die Beendigung des gegenwärtigen Zustands ist jeweils die Voraussetzung, z.B.
(B 4) Setz Dich bitte mal ordentlich hin!

Zur zweiten Gruppe werden die Fälle gerechnet, durch die die Aufforderung ausgesprochen wird, eine bestimmte negativ bewertete Handlung zu beenden, z.B.
(B 2) Schrei nicht immer so laut!

Die dritte Gruppe besteht aus einer Kombination der ersten und zweiten. Verbalisiert wird die Erwartung einer Änderung der SS-Aktivitäten und die Aufforderung, die gegenwärtige Handlung zu beenden, z.B.
(B 9) Stellt Eure Gespräche ein und paßt auf!

Zur vierten Gruppe gehören Fälle, bei denen der gegenwärtige Zustand kritisiert wird, indirekt wird damit aufgefordert, ihn zu beenden, z.B.
(B 6) Es ist zu laut!
Unabhängig von der jeweiligen Realisierungsform, die Lehrer anwenden, um ihren geplanten Unterrichtsverlauf durchführen zu können, erwarten sie von den SS, daß sie die negativ bewerteten Handlungen beenden und bereit sind, den positiv bewerteten Zustand herzustellen.

3.2. Komplexe Ermahnungen

Oft wählen Lehrer Ermahnungen, bei denen aus dem Wortlaut der Äußerung die ermahnende Funktion nicht deutlich

1) Zur Differenzierung von Aufforderungsarten vgl. Rescher (1968) und Wunderlich (1976), denen ich mich im Folgenden teilweise anschließe.

hervorgeht, sondern es bedarf zusätzlicher Bedingungen, sie zu erkennen. Die illokutive Kraft dieser Sprechhandlungen ist nur auf dem Hintergrund des institutionellen Rahmens zu verstehen.

Ausgehend von den nächsten beiden Beispielen möchte ich diesen Typ von Ermahnung vorstellen.

(B 1o)

∠1 Simone und Martina unterhalten sich.
∠2 SS lachen

L Das sauerstoffarme Blut gibt in den Lungenbläschen/ ...Simone ... Martina!
S
SS
Monilein
∠1 1-/

L das Kohlendioxyd ab und nimmt dafür Sauerstoff auf. Und das Ganze haben wir umge-
S
SS Könnte man
∠2 2-/

∠3 wartet solange, bis alle SS ruhig sind

L dreht ..... in unserem Körper/ also in der inneren Atmung ... Ingrid!/ ...3-/
S eigentlich lauter machen
S Da war
S Kuckuck
S
Ingrid
∠4 SS lachen
S ∠4 Helau 4-/

L Wieso ist das hier umgedreht?
S Da macht der Mensch einen Kopfstand
S Weiß ich doch nicht.

111174/7/Biologie

(B 11) [L So, wer kann mir jetzt mal in diese Zeichnung reinschreiben,
[L an welcher Stelle[1] / .... das sauer/....stoffarme Blut, an wel-
SS /1 1/

[L cher Stelle das sauerstoffreiche Blut.
[S /2 Halt doch mal die Fresse 2/

/1 2 SS prügeln sich
/2 flüsternd

111174/7/Biologie

Beide Beispiele enthalten keine Ermahnungen, wie wir sie in den bisherigen Beispielen kennengelernt haben (z.B. »Sei still!«). Gleichwohl liegt auch in diesen Beispielen eine Ermahnung durch den Lehrer vor und zwar vermittels des plötzlichen Schweigens und vermittels des **Anrufens.**

Um den Zusammenhang der beiden Beispiele mit dem Muster Ermahnen zu verstehen, bedarf es ausführlicher Analysen, die ich in Kapitel 3.2.1. und 3.2.2. darstelle.

3.2.1. Das ermahnende Anrufen

Meist erfolgt die Nennung eines Namens, um einem Schüler das Wort zu erteilen.

Welche Umstände müssen vorhanden sein, damit eine Namensnennung als Ermahnung, welche, damit sie als turn-Zuteilung verstanden werden soll? Um die Unterschiede herauszuarbeiten, möchte ich zwei Beispiele diskutieren, in denen in unterschiedlicher Weise das ermahnende Anrufen als turn-Zuteilung mißverstanden wird. Durch die Beispiele werden an interaktionellen Prozessen

1) Schweigt ein Lehrer absichtlich, ist diese kommunikative Handlung durch ..... im Transkript gekennzeichnet.

selbst wichtige Charakteristika der Unterschiede durch die Interaktanten offengelegt, die sie an ihren Handlungen erkennbar machen.

Die SS sollen einige Beispiele bilden und eine Tabelle von der Tafel in ihr Heft übertragen. Bei der Arbeit unterhalten sie sich leise.

(B 12)

[L Ähh/ich glaube, wir können einige Beispiele mal vorlesen.....
[L Die meisten sind doch schon an der Tabelle, ja ..... Kannst
[L Du es bitte noch zurück tun, bis gleich, ja! /1 Stephan! 1_/
[L Die anderen möchte ich bitten, die dabei sind, die Tabelle
[L abzuschreiben, das noch einen Moment zurückzustellen und

⌈ L jetzt hier zuzuhören ja. Ähh/Jutta!
⌊ J /2 2_/Ich soll vorlesen?

⌈ L
| ST /3A antwortet auf dem Hauptbahnhof ...
⌊ S /4 Du sollst still sein!

/1 Aufruf
/2 Jutta unterhält sich mit ihrer Nachbarin
/3 Der aufgerufene S Stephan beginnt zu lesen.
/4 ist an Jutta gerichtet

230176/9 /Deutsch

Segmentierung:

(s1) ((Die SS sollen einige Beispiele bilden und eine Tabelle von der Tafel in ihr Heft übertragen. Bei dieser Arbeit unterhalten sie sich leise.))

(s2) L: Ähh/ich glaube, wir können einige Beispiele mal vorlesen ..... Die meisten sind doch schon an der Tabelle, ja ... Kannst Du es bitte noch zurück tun, bis gleich, ja!

(s3) L: /$_1$ Stephan!

(s4) L: Die anderen möchte ich bitten, die dabei sind, die Tabelle abzuschreiben, das noch einen Moment zurückzustellen und jetzt hier zuzuhören, ja.

(s5) /$_2$Jutta unterhält sich mit ihrer Nachbarin.

(s6) L: Ähh/ Jutta!

(s7) J: Ich soll vorlesen?

(s8) ST: A antwortet auf dem Bahnhof....

(s9) S:/$_4$Du sollst still sein!

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

L fordert die SS auf, die Beispiele, die sie in ihre Hefte geschrieben haben, vorzulesen (s2). Mit (s3) ruft sie einen S auf und erteilt ihm den turn. Anschließend fordert sie die anderen SS auf, zuzuhören (s4). Da jedoch Jutta sich mit ihrer Nachbarin unterhält (s5), ermahnt L sie (s6). Jutta, die nur ihren Namen hört und sich an (s2) erinnert, versteht (s6) als sei ihr der turn zugeteilt worden, wie aus ihrer Frage (s7) zu sehen ist.

Was läßt sich hieraus erkennen?

Aus (s7) läßt sich zweierlei schließen: zum einem zeigt sich, daß Jutta die L-Äußerung (s3) nicht beachtet, denn schon hier hatte L die turn-Zuteilung ausgesprochen. Zum anderen beachtet Jutta nicht, daß L mit (s4) die SS aufgefordert hat, zuzuhören. Jutta hat durch ihr Verhalten

(s5) gegen diese Verpflichtung verstoßen. Bei Berücksichtigung der beiden Faktoren (s3) und(s4/5) hätte Jutta (s6) nur als Ermahnung verstehen können. Die Antwort auf ihre Frage (s7) erhält sie von einer Schülerin (s9). Sie teilt Jutta die illokutive Funktion von (s6) mit. Gleichzeitig beginnt Stephan, ein Beispiel vorzulesen (s8).

In dem zweiten Beispiel versteht der Schüler Ralph die Nennung seines Namens absichtlich falsch

(B 13) L Wir hatten uns das letzte Mal/.../uns/.../Ralph!
R Hihihi Ja,((lacht))

111174/7/Biologie

Der Schüler Ralph gibt zuerst vor, die Ermahnung nicht verstanden zu haben, da er die Nennung seines Namens aus dem Kontext hebt und die Äußerung als isolierte versteht: er verhält sich so, als würde er von L aufgerufen und antwortet - für das Aufrufen adäquat - mit »ja«. Durch das anschließende Lachen zeigt er jedoch, daß er die illokutive Funktion der Ermahnung verstanden hat.

Ich komme nach der Diskussion von (B 12) und (B 13) auf die Frage zurück, welche Umstände vorhanden sein müssen, damit eine Namensnennung als Ermahnung und welche, damit sie als turn-Zuteilung verstanden werden soll.

Als Ergebnis zeigt sich:

Sie treten in verschiedenen sequentiellen Einbettungen auf.

Die turn-Zuteilung durch Namensnennung tritt am Anfang oder am Ende von Handlungsanweisungen auf. Durch sie wird die Ausführung der Handlung an einen Schüler übertragen. Diese Situationen haben immer einen potentiellen

turn-Wechsel zur Folge [1], oder aber der turn-Wechsel wird zumindest angekündigt[2].

Im Gegensatz dazu gehören zur 'unmittelbaren Vorgeschichte'[3] des ermahnenden Anrufens folgende Bedingungen :

1) Der Lehrer hat die Absicht, F zu tun.
2)
3) Der Lehrer verpflichtet die Schüler, R zu tun.
4) Die Schüler tun R.
5) Der Lehrer beginnt mit F.
6) Der Lehrer nimmt eine Handlung von S als Verstoß gegen R wahr.
7) Der Lehrer unterbricht sich an einer Stelle, bei der im normalen Verlauf der Ereignisse ein turn-Wechsel ausgeschlossen ist, oder aber zumindest nicht wahrscheinlich ist[4].
8) Der Lehrer ruft den Namen des Schülers in die Klasse, der gegen R verstoßen hat.

Außerdem können sich die Namensnennungen noch aufgrund unterschiedlicher Betonung unterscheiden. Bei dem ermahnenden Anrufen klingt die Stimme von L meist "strenger". Oft schreit L auch den Namen in die Klasse, wie es bei folgendem Beispiel auftritt:

---

1) Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) nennen diese sequentielle Position: transition relevance place.
2) Zur 'turn-Ankündigung' vgl. Rehbein (1976a)
3) Zum Begriff 'unmittelbare Vorgeschichte' vgl. Rehbein (1977).
4) Besonders auffällig ist dieser Zug bei der Wortunterbrechung.

(B 14) L Warte mal, Jörg, es geht jetzt wirklich /1 so nicht
L mehr weiter! /2 Jürgen Roth! Bernhard! 2 / /3 Bitte, Jörg!

/1 L geht von vorne durch die Klassen
/2 strenger, lauter Ton
/3 wird wieder leise

170774/7/ Erdkunde

Durch das ermahnende Anrufen wird die vorhergehende Verpflichtung und der Verstoß gegen sie ins Bewußtsein gehoben. Hierfür reicht die Namensnennung aus, da die SS Verpflichtung und Verstoß kennen. Diese Art der Ermahnung ist eine relativ erfolgversprechende, da sie eine Verbindung zwischen Ermahnung und Aufmerksamkeitsweckung[1] herstellt. In der psychologischen Forschung wird die Nennung eines Namens als einer der wirksamsten Reize zur Aufmerksamkeitsweckung angesehen, da derjenige, der seinen Namen plötzlich hört, zumindest kurzfristig aufmerkt.

Bei folgender Situation ist die Namensnennung sowohl Ermahnung als auch turn-Zuteilung:

(B 15) Die Klasse liest aus dem Lesebuch vor. Peter schaut nicht ins Buch, sondern an die Decke. L ruft seinen Namen in die Klasse; er soll lesen.

7o678/7/Englisch

Die Wahl der Lehrerin, Peter aufzurufen, beruht darauf, daß L beobachtet hat, daß er nicht ins Buch schaute. Das Beispiel ist eine geschickte Umgehung der Ermahnung: der störende Schüler wird aufgefordert, eine unterrichtsbezogene Handlung zu tun, wodurch vereitelt wird, weiter der störenden Handlung nachzugehen.

---

1) Zum Begriff der 'Aufmerksamkeit' vgl. Galperin (1973)

3.2.2. Das plötzliche Lehrerschweigen

Wie an (B 10) und (B11) zu erkennen ist, ermahnen Lehrer auch durch Schweigen. Die Schüler werden durch das Schweigen vielleicht irritiert, versuchen zu verstehen, was L hiermit will und erkennen, daß L dies als eine Form benutzt, sie auf ihr störendes Verhalten aufmerksam zu machen.

Das bewußte Schweigen ist eine der vieldeutigsten kommunikativen Handlungen. Angesichts dieser Vieldeutigkeit stellt sich die Frage, wann ein Lehrerschweigen die illokutive Funktion einer Ermahnung hat. Zur Vorgeschichte gehören folgende Bedingungen, die für ein ermahnendes Schweigen erfüllt sein müssen:

1) L hat den turn.
2) SS schalten sich ein (interferieren) und fangen an einer Stelle an zu sprechen, die keinen turn-Wechsel zuläßt.
3) L will aber weiterhin (als einziger) sprechen.
4) SS wissen, daß L weiter als einziger sprechen will.
5) L unterbricht sich an einer Stelle, die keinen turn-Wechsel zuläßt und äußert, daß er als einziger weitersprechen will.

Eine weitere Eigenart kommt als Charakteristikum hinzu: Beim ermahnenden Schweigen ist die Situation zur verlangten Kommunikation spiegelbildlich: Das plötzliche Aussetzen der Äußerung des Lehrers soll den SS das verdeutlichen, was fehlt. Es macht den SS beispielhaft vor, was von ihnen erwartet wird. Das Interessante hieran ist die Vertauschung der Rollen. Wenn, während die SS anfangen zu sprechen, derjenige, der eigentlich den turn hat, aufhört zu sprechen, sollen die SS merken, daß sie den turn zwar haben, er innen aber in der Situation nicht zusteht.

Im folgenden Beispiel thematisiert L diesen Umstand:

(B16) L will den SS Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit geben. Die Klasse ist sehr unruhig.

L Jeder Block/. . . . . Ja, ich weiß nicht, es fällt Euch ja wahrscheinlich nicht auf, daß ich nicht mehr weiterrede.

170774/7/Erdkunde

Das plötzliche Lehrer-Schweigen tritt in verschiedenen sequentiellen Einbettungen auf:

- Es treten Wort- und Satzunterbrechungen auf. Nach dem Schweigen setzt L das Unterbrochene fort. (B 13)
- Der vor der Ermahnung geäußerte letzte Teil wird wiederholt:

(317) L Wir wollen/. . . . . Wir wollen als erstes mal kurz klären, was
L Ihr so unter dem Begriff 'Politik' versteht!

211174/7/Gesellschaft und Politik

Ist die Ermahnung durch Schweigen nicht erfolgreich, unterstützt L sie durch eine weitere verbale, z.B. (316)

Außerdem kann der Fall auftreten, daß 'Schweigen' und andere Realisierungsformen abwechselnd eingesetzt werden, bis L das gewünschte SS-Verhalten erreicht hat. (B 10)

3.2.3. Die exemplarische Ermahnung

Bis jetzt wurde pauschal davon gesprochen, daß der oder die SS ermahnt werden. Wir wollen jetzt die Adressaten differenzieren.

Schauen wir uns zuerst ein Beispiel an:

(B 18) L Volker, jetzt paß auf! /1 Es geht auch Euch an!

/1 sagt L zu einer Gruppe

17o774/7/Erdkunde

Der Lehrer ermahnt den Schüler Volker. Jedoch wird durch seinen nächsten Satz deutlich, daß er den Schüler nur stellvertretend meint, da die Ermahnung auch an die Gruppe gerichtet ist, mit der der Schüler kommuniziert. Dies ist an der Verwendung von »Euch« zu erkennen.

Für den Erfolg solcher Ermahnungen[1] ist ausschlaggebend, daß der Lehrer innerhalb einer Störgruppe ein Ruhezentrum schafft. Das kann er dadurch erreichen, daß er einen an dem Störzentrum beteiligten Schüler herausgreift und ihn zu einer Orientierungsreaktion bringt. Erfolg hat er nur, wenn die Ruhe sich "wellenartig"[2] fortpflanzt.

Hat der Lehrer dagegen nur die Peripherie des Störraums erfaßt, bleibt das Zentrum unangetastet, und es ergibt sich für den Angesprochenen, den der Lehrer am Rande des Störraums ermahnt hat, die Möglichkeit, sich zu beschweren, daß er zu Unrecht kritisiert wurde. Zudem kann er die Störaktion, an der er zumindest am Rande beteiligt war, zum offiziellen Thema machen, wie an (B 19) zu sehen ist:

(B 19) L Heinz Jürgen!

HJ Ich hab' gar nichts gesagt, der Michael wars.

111174/7/Biologie

---

1) In einer fünfjährigen Studie ist Kounin zu dem Ergebnis gekommen, daß diese Disziplinierungsmaßnahme eine relativ erfolgversprechende ist. Kounin (1976)

2) vgl. Kounin (1976)

3.3. Mischformen der disziplinierenden Ermahnung

Unter Mischformen verstehe ich Ermahnungen, die durch thematische Äußerungen realisiert werden.

Hierzu zwei Beispiele:

(B 2o) L Wir wollen uns jetzt diese Zeichnung ansehen!

111174/7/Biologie

L will, daß die SS die Zeichnung ansehen; durch die besondere Betonung von »diese« soll den SS vermutlich deutlich werden, daß alle anderen Aufmerksamkeitsrichtungen unangemessen sind und daher zu sanktionieren sind.

(B 21) Die SS sollen eine Zeichnung von der Tafel in ihre Hefte übertragen. Da die SS laut sind, sagt L:

(s1) L So, noch zwei Minuten!

(s2) Ingo In zwei Minuten dürfen wir essen gehen, toll, dann pack ich schon ein.

(s3) L Darf ich mal Deine Zeichnung sehen, Ingo!

111174/7/Biologie

Durch (s1) will L erreichen, daß die SS sich ruhiger und konzentrierter verhalten. Doch assoziiert Ingo mit der Äußerung das Stundenende und verkündet seine weiteren Vorhaben (s2). Durch (s2) ist Ingo aufgefallen. L ermahnt ihn (s3), die Zeichnung zu übertragen. L lenkt die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Zeichnung. Im Lichte der abirrenden Vorgängeräußerung von L kann auch dies als eine Art von Ermahnung aufgefaßt werden.

Zu der zuletzt genannten Beobachtung noch ein weiteres Beispiel:

(B 22) Die SS sollen etwas von der Tafel abzeichnen.

(s1) B Ja, Frau P., wofür filmen die eigentlich, wofür? Hat doch gar keinen Grund.

(s2) L Bist Du bald fertig, ja, Bernd!

(s3) B Ja, genau, 32 000 haben die gesagt, alles zusammen, was dazu gehört, hat der Onkel gesagt.

(s4) L Bernd, sieh zu, daß Du mit Deiner Zeichnung bald fertig wirst.

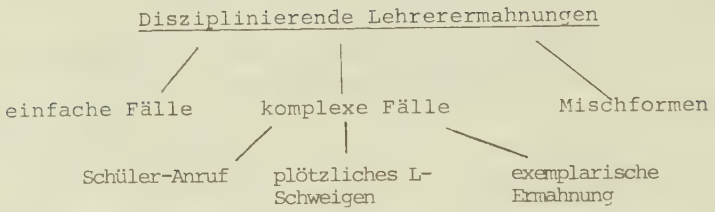
111174/7/Biologie

Die Ermannungen, die in (B 2o) bis (B 22) vorkommen, unterscheiden sich von den bis jetzt besprochenen.

Wie zu sehen ist, erfüllt eine Lehreräußerung zwei Funktionen: mit ein und derselben Äußerung wird sowohl thematisch weitergearbeitet als auch ermahnt. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird auf die Unterrichtshandlungen gelenkt und dadurch werden die vorhergehenden Handlungen als nicht dazu gehörig deutlich. also kann S entnehmen, daß L sie bei Fortsetzung sanktionieren würde.

Fassen wir die verschiedenen Ermahnungsformen in einer Systematik zusammen:

Systematik II



Anmerkung

SPANHEL (1971) schreibt: "Die Ermahnung besteht aus einem Aussage-,Befehls- oder Ausrufesatz!"S.228 Angesichts der in der schulischen Wirklichkeit vorkommenden Realisierungsformen erscheint die Aussage von Spanhel als unzureichend, bezogen auf den Anspruch, "Die Sprache des Lehrers" zu analysieren.

Neben den bis jetzt diskutierten Ermahnungen läßt sich noch eine andere Disziplinierungsform herausarbeiten, die aber auch wieder eigene Bedingungen aufweist

3.4. Prä von Ermahnungen

Schauen wir uns folgenden Stundenbeginn näher an:

(B 23) ((unverständliche Schüleräußerungen))

L So, sind wir jetzt soweit!

SS Ja, ja.

SS Nein.

((SS sind weiterhin laut))

Segmentierung:

(s1) ((unverständliche SS-Äußerungen))
(s2) L: So,
(s3) L: sind wir jetzt soweit!
(s4) SS: Ja, ja.
(s5) SS: Nein.
(s6) SS sind weiterhin laut.

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

Die SS sollen ihre Kommunikation einstellen, weil L mit dem Unterricht beginnen will. (s1) ist die SS-eigene Kommunikation, die nur bis zu dem Zeitpunkt erlaubt ist, an dem L den offiziellen Stundenbeginn bekannt gibt. Durch die L-Äußerung gehört die SS-eigene Kommunikation dann in den Bereich des Verbotenen. (s2/3) ist der Indikator dafür, daß die Stunde begonnen hat und die SS sich dem Stundenverlauf zuwenden sollen.

Auf (s2/3) reagieren die SS verschieden:
(s4): Zustimmung
(s5): Ablehnung
(s6): Nichtbeachtung

Die drei Reaktionen zeigen, daß die Forderung, die L durch das Äußern von (s2/3) stellt, nicht erfüllt wird. Durch (s4) und (s5) wird deutlich, daß SS (s2/3) als Frage verstanden haben, die die einen mit »ja« (s4) und die anderen mit »nein« (s5) beantworten. Hiermit reagieren sie zwar auf (s2/3), aber in einer Weise, die L

nicht intendiert hat. Sie will keine verbale Reaktion, sondern Schweigen der Schüler. Die anderen SS zeigen (vgl. s6), daß sie weiterhin genau das tun, was L ändern will: sie führen ihre Kommunikation untereinander fort, die nun aber in den Bereich des Unerlaubten gehört.

Wie aus dem oben diskutierten Beispiel und aus (B 2) zu sehen ist, beginnen Lehrer die Stunden oft mit Worten:
(B2) (s2/3): So, wir wollen anfangen
(B23) (s2/3): So, sind wir jetzt so weit?

Andere Stundenanfänge lauten:
(B24) So, das war das,...
(B25) So, wir wollen jetzt...

Gemeinsam ist den Realisierungsformen der Beginn mit »so«. »So« ist das Verbindungselement zwischen dem Alten und dem Neuen. In diesem Zusammenhang hat das Wort eine doppelte Funktion: Es wird zurückweisend verwendet, da hiermit der Zeitpunkt angegeben wird, zu dem es abgeschlossen sein soll. Die vorausweisende Verwendung besteht darin, daß L auf die Realisierung eines gefaßten Plans weist.

Der zweite Teil der Äußerungen wird auf unterschiedliche Weise realisiert: (B24) ist ein Beispiel dafür, daß mit dem zweiten Teil nur die zurückweisende Verwendung thematisiert wird. Das Vorausweisende wird aber durch die Äußerung und die Situation angedeutet.

Bei (B 2); (B 23); (B 25) äußert L zwar das Personalpronomen »wir«, im Grunde ist es aber durch >ich< (=L) bzw. >ihr< zu ersetzten:

(B 23) So, seid ihr soweit
(B 25) So, ich will jetzt
(B 2) So, ich will anfangen

Da aber Lehrer auf die Kooperationsbereitschaft der Schüler angewiesen sind, meinen sie gleichzeitig:

(B 23) Ihr sollt jetzt so weit sein oder Ihr habt jetzt so weit zu sein
(B 25) Ihr sollt jetzt ...oder Ihr habt jetzt zu wollen
(B 2) Ihr sollt anfangen wollen oder Ihr habt zu wollen, daß wir jetzt anfangen[1]

Durch das Einsetzen von 'sollen' ist zu erkennen, daß die SS den Beginn des Unterrichts nicht selbst bestimmen können. Da Lehrer genau wie die Schüler sich an die Kommunikationsregeln der Schule halten müssen, können sie sich auch nur in dem 'Spielraum' bewegen, der ihnen zugebilligt wird. Sie können zwar entscheiden, wann sie beginnen wollen, aber die prinzipielle Entscheidung, ob sie überhaupt unterrichten wollen, haben sie nicht. Aufgrund der Bedingungen der Unterrichtskommunikation folgt aus der Lehreraussage, daß der Lehrer anfangen will, und daß die Schüler sich auf die Lehreräußerung konzentrieren sollen.

Durch die Äußerungen wird für die SS ein erstes Verpflichtungselement installiert, nämlich ruhig zu sein. Da die Kommunikation unter den SS bis zu diesem Zeitpunkt erlaubt war, unterscheide ich diese Äußerungen von Ermannungen und nenne sie Prä[2]von Ermannungen.

---

1) Zur genauen Analyse von Modalverben vgl. Ehlich/Rehbein (1972b)

2) Der Begriff'pre'(dt.prä) ist von H.Sacks mündlich im Zusammenhang mit Ankündigungen (announcements) eingeführt worden. Wie bei dem Ermahnen deutlich wird, ist diese Differenzierung auch hier kommunikativ und analytisch von Bedeutung.
vgl. auch Schegloff/Sacks (1973)

Für Ermahnungen ist konstitutiv, daß derjenige, der ermahnt wird, etwas getan hat, das nicht erlaubt ist[1]. Durch die Präs wird dieses konstitutive Element hergestellt. Sie setzen erst den Maßstab, von dem aus das Schülerverhalten bewertet werden kann.

Als Reaktion auf Präs erwarten Lehrer von den Schülern nicht die verbale Zustimmung, daß sie die gewünschte Handlung zeigen werden. Aus diesem Grund äußern Lehrer keine Präsequenz, sondern nur Präs. Präs zeichen sich dadurch aus, daß kein Rückcheck von seiten des Hörers erwartet wird. Im Gegensatz dazu besteht die Funktion einer Präsequenz in der

> "...Abfrage der Hörervoraussetzung für die geplante Handlung. Vom Ergebnis der Präsequenz ist es abhängig, ob ein Sprecher die geplante Handlung durch die folgende Hauptsequenz initiiert oder nicht" Rehbein (1976a), S. 28

Für schulische Kommunikation ist kennzeichnend, daß in manchen Situationen anstelle von Präsequenzen Präs eingesetzt werden: die Schüler können die Zustimmung für die folgende Hauptsequenz nicht verweigern und somit wird ein Hörerrückcheck überflüssig.

---

1) Zur Funktion und Struktur von Ermahnungen vgl. Kapitel 4.

4. Zur Funktion und Struktur von Ermahnungen

Im vorangehenden Kapiteln wurden die unterschiedlichen Realisierungsformen von Ermahnungen untersucht. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, warum Ermahnungen im Unterricht erforderlich sind.

4.1. Die Einhaltung von Handlungspräsuppositionen

Bei jedem (sprachlichen) Handeln werden Handlungspräsuppositionen bzw. Erwartungen stillschweigend unterstellt. Eine Präsupposition, die ein Sprecher macht, ist etwas, was er als gemeinsam bekannt voraussetzt.

Ein großer Teil von dem,

> "...was Erwartungsausbildung und Erwartungsaktualisierung als Handlungspräsupposition in einer bestimmten Handlung bewirkt, (ist) gesellschaftlich festgelegt. Diese Anzeichen werden in einem Prozeß von individueller Erfahrung und von Lernen in das Erwartungspotential des Individuums integriert. Dadurch bildet sich ein individueller Handlungsraum aus. Das handelnde Individuum hat einen Bereich von Fraglosigkeiten, auf die es sich in seinen Interaktionen beziehen kann. Genau solche Fraglosigkeiten herzustellen, ist die Funktion der Erwartungsausbildung". Ehlich/Rehbein (1972c) S.108

Ein Interaktant geht also von der Prämisse aus, daß die anderen Interaktanten die von ihm unterstellten Gemeinsamkeiten teilen.

In den Fällen, in denen beiden zwar die Handlungspräsuppositionen gemeinsam sind,aber die sie bestimmenden Interessen unterschiedlich, wird versucht, die Handlungspräsuppositionen mit Gewalt aufrechtzuerhalten. Fraglose gesellschaftliche Handlungssysteme können und müssen nicht ständig thematisiert werden. Erst wenn eine Handlung mißlingt, ist es notwendig, auf die Thematisierung von Handlungspräsuppostitionen zurückzugreifen. Die Thematisierung und Problematisierung ist genau dann gegeben, wenn die Handlungspräsuppositionen diskreditiert werden.

> "Zur Absicherung der Gültigkeit der Handlungspräsuppositionen, der Verbindlichkeit für den, dessen Interesse in sie nicht eingeht, werden Sanktionen entwickelt, die die Kritik an den Handlungspräsuppositionen bzw. Handlungsverweigerungen verhindern sollen... Gerade in solchen Zusammenhängen aber versuchen die, die die Befriedigung der Interessen anderer verhindern, um ihre eigenen Interessen zu befriedigen, Handlungssysteme herzustellen, in denen als Handlungspräsuppositionen, das heißt als Fragloses, diese Verteilung der Interessenbefriedigung eingeht." Ehlich/Rehbein (1972c) S. 112

In den Fällen, in denen Erwartungen ihren Erwartungscharakter verloren haben, wenn also ein Interaktant die Erwartungen des anderen enttäuscht hat, wird ein Sprecher solche Sprechhandlungen einsetzen, von denen er annimmt, daß er gemeinsame Handlungspräsuppositionen wieder herstellen kann. Leugnet der andere Interaktant die gemeinsamen Handlungspräsuppositionen absichtlich, tritt er aus dem gemeinsamen Handlungssystem aus.

Auch in der Schule gibt es ein Handlungssystem, das aus Handlungspräsuppositionen besteht. Es stellt sich die Frage, ob auch in dieser Institution Handlungspräsuppositionen nicht eingehalten werden, und wer gegen sie verstößt bzw. warum gegen sie verstoßen wird? Selbstverständlich können hier nur einige Aspekte dieser Frage im Hinblick auf die Analyse des Ermahnens erörtert werden.

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir zuerst klären, woher die Handlungspräsuppositionen der Schule kommen. Sie werden nicht einfach von den unmittelbaren Aktanten, den Lehrern und Schülern, etabliert, sondern sind in wesentlichen Teilen schon durch die Institution als Ganze hergestellt. Die damit verbundenen Prozesse sind Ausdruck der Funktionalität der Institution Schule als gesellschaftlicher Apparat[1].

Aus diesem Grund sind weder Lehrer noch Schüler an der Etablierung der Handlungspräsuppositionen beteiligt, obwohl sie diejenigen sind, von denen erwartet wird, daß sie sie praktizieren, d.h. also, sie können nur auf die an sie gestellten Erwartungen reagieren.

Durch den Eintritt in den Handlungsraum des Klassenzimmers werden Lehrer und Schüler in einen Raum von Erwartungen versetzt, in dem bestimmte Abläufe als selbstverständlich vorstrukturiert gelten. Hiermit gehen die Interaktanten Verpflichtungen ein, denen sie sich nicht mehr entziehen können.

Innerhalb dieses Handlungsraums zeigt sich, daß Schüler regelmäßig gegen die an sie gestellten Erwartungen verstoßen, so daß die an die Lehrer gestellten Erwartungen teilweise darin bestehen müssen, daß sie dafür zu sorgen haben, daß die Schüler bei Verstoß auf die Einhaltung der Handlungspräsuppositionen erneut verpflichtet werden.

Damit die Lehrer als Repräsentanten des gesamten Handlungssystems auftreten können, brauchen sie Sprechhandlungen, durch die sie die erneute Verpflichtung der Schüler erreichen können.

---

1) vgl. Poulantzas (1975) und Ehlich/Rehbein (1977a)

Die Ermahnung ist ein schulspezifischer Typ von Äußerungen. Sie hat die Funktion, Ausfälle im Erwartungssystem zu beseitigen. Beim Ermahnen liegt ein Fehlverhalten der Schüler vor, das im aktuellen Handlungsraum verbessert werden soll. Durch die Sprechhandlung wird auf die von den Schülern eingegangene Verpflichtung und der Verstoß gegen sie aufmerksam gemacht.

Aus dem Vorangehendem wird deutlich, daß das System schulischer Erwartungen eine Ausdrucksform für kontinuierlich vorhandene Widersprüche der Institution selbst darstellt, die dadurch gegeben sind, daß die unmittelbaren Interessen der Schüler in den schulischen Abläufen nur bedingt zum Zuge kommen. Insofern gehört zum Aktantenwissen der Lehrer bzw. der ganzen Agentenseite der Institution (vgl. Ehlich/Rehbein (1977a)) immer schon das Wissen davon, daß Verstöße gegen Erwartungen, also bemerkbare und unbemerkbare Ausstiegsversuche aus dem gemeinsamen Handlungssystem von seiten der Schüler ziemlich wahrscheinlich sind, wenn nicht sogar mit einiger Regelmäßigkeit auftreten (müssen).

Aus der bisherigen Analyse zeigt sich, daß die Sprechhandlung des Ermahnens in eine Handlungssequenz eingebettet ist. Es reicht nicht aus, die Sprechhandlung als isolierte zu sehen, da das Ziel der Ermahnung ist, eine Verhaltensänderung beim Hörer zu errreichen. Erfolg oder Mißerfolg zeigt sich erst in der Nachgeschichte. Aus diesem Grunde muß zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Ermahnungen unterschieden werden.

Ermahnungen sind erfolgreich, wenn die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf die institutionelle Handlung im interaktionalen Bereich richten. Verweigern Schüler dies, ist die vorangegangene Sprechhandlung eine nicht erfolgreiche Ermahnung. Falls Schüler - trotz Ermahnung(en) - das Geforderte verweigern, haben Lehrer die Möglichkeit, Sanktionen auszuführen, um die Schüler zu zwingen, die gewünschte Leistung zu erbringen. Institutionell gestützt werden Ermahnungen durch die Möglichkeit, im Anschluß an erfolglose Ermahnungen zu sanktionieren[1]. Aus diesem Grund enthalten Ermahnungen immer ein Prä[2] im Hinblick auf eine Sanktion.

Da die Schüler die Handlungspräsuppositionen nicht selbst etabliert haben, sie aber ständig praktizieren müssen, zeigen sie die Tendenz, gegen sie zu verstoßen. Hierin liegt der Grund für das oft serielle Auftreten[3] von disziplinierenden Äußerungen.

Disziplinierende Äußerungen haben die Funktion, die Selbstübernahme von Verpflichtungen durch die Schüler reetablieren. Hierdurch soll der Zusammenbruch des instabilen Systems verhindert werden.

Vordergründig soll der Anschein erweckt werden, daß es sich bei der Durchführung von Unterricht um ein kooperatives Verhältnis handelt, das auf der Zustimmung der Schüler basiert. Diese Darstellung

---

1) vgl. die Ermahnenspirale Kapitel 4.4

2) Dieses Prä ist nicht zu verwechseln mit Prä von Ermahnungen.

3) vgl. die verschiedenen Disziplinierungswiederholungen Kapitel 5

leugnet jedoch die Existenz eines Gewaltverhältnisses, das in Konfliktfällen die Schüler grundsätzlich unterlegen sein läßt.

Dieser Umstand führt vielfach zum Auftreten eines sogenannten 'Driftelements'. Damit ist die naturwüchsige Entfernung des Unterlegenen aus der vorgängigen Verpflichtung gemeint, d.h. in nicht kooperativen Verhältnissen zeigt sich die Tendenz, daß die Unterlegenen versuchen, ihnen oktroyierte Präsuppositionen aufzulösen.

Fassen wir zusammen:
Schüler verstoßen durch Störhandlungen gegen einmal eingegangene, aber dennoch auferlegte Verpflichtungen. Durch Ermahnen soll erreicht werden, daß die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf institutionell Gefordertes zurückrichten.

Dabei muß der Ermahnte von seinen aktuellen Interessen abgebracht werden. Der Schüler soll die Maxime in Anspruch nehmen, das naheliegende Unangenehme durch ein fernliegendes Nützliches zu ersetzen, da sonst bei Nichtbefolgen negative Konsequenzen eintreten. Eine solche Maxime ist z.B. 'Du lernst nicht für die Schule, sondern fürs Leben'.

4.2. Das Verhältnis von Hauptdiskurs und Ermahnung

Wie gesagt, wird von Lehrern und Schülern erwartet, daß sie bestimmte institutionelle Leistungen erbringen. Ein Hauptzweck des Unterrichts besteht in der Wissensvermittlung, deren Planung und Durchführung Aufgabe der Lehrer ist. Dieser Zweck hat Auswirkungen auf die schulische Kommunikation. Aufgrund ihrer Pläne beurteilen Lehrer Schülerbeiträge. Sofern der Unterrichtsdiskurs der Wissensvermittlung dient, sind Äußerungen, die sich hierauf beziehen, erlaubt und andere, die sich nicht hierauf beziehen, sind nicht erlaubt.

Hieraus ergibt sich eine Zerlegung der unterrichtlichen Kommunikation, die aktiv vom Lehrer, als dem Agenten der Institution vertreten wird: Er kategorisiert m.E. Diskurse in Haupt- und Paralleldiskurse. Unter Hauptdiskurs verstehe ich den von Lehrern geplanten, konkret ablaufenden Unterricht. Hiermit erfüllen L und SS die an sie gestellten Erwartungen, da sie dem primären Zweck der Schule nachkommen. Planung und Strukturierung des Hauptdiskurses ist Aufgabe der Lehrer.(Sie thematisieren die Planung nur dann, wenn sie den SS Handlungsanweisungen geben) Auch inhaltlich strukturierende Äußerungen wie ›Das wollen wir noch einmal zurückstellen‹ gehören hierzu. Auf den Lehrerplan haben die Schüler keinen direkten Einfluß, d.h. sie können ihn - bis auf Ausnahmen! - nicht selbst bestimmen.

Diskurse, die Schüler parallel zum Hauptdiskurs initiieren, nenne ich Paralleldiskurse.[1] Da Lehrer dazu nicht auffordern, sind sie weitgehend verboten Es sind Abfolgen von Sprechhandlungen, durch die die Schüler gegen Handlungspräsuppositionen verstoßen und sie diskreditieren.So erfahren Lehrer sie als Störhandlungen.

---

1) Paralleldiskurse werden von Lehrern nur dann erlaubt, wenn sie an ihnen selbst teilnehmen.

Aus der Sichtweise der Lehrer- als Agenten der Institution - läßt sich schulische Kommunikation in Haupt- und Paralleldiskurse einteilen. Diese Perspektive von Unterricht ist jedoch nicht diejenige, die die Kommunikation im Klassenzimmer umfassend charakterisiert.

Schüler teilen diese Lehrerperspektive nicht, da sie nur eine relativ passive Rolle bei der Gestaltung des Hauptdiskurses haben, der ja hauptsächlich von den Lehrern strukturiert wird. Die Schüler haben nur die Möglichkeit, den an sie gestellten Erwartungen zu entsprechen oder sie zu verweigern. Entweder entziehen sich die Schüler der Mitarbeit auf der Hauptdiskursebene durch Resignation, d.h. sie verhalten sich passiv, oder aber sie etablieren einen Paralleldiskurs, den sie gestalten. Durch die Möglichkeit der Schüler aktiv einen Paralleldiskurs zu initiieren und damit ihre geringen Einflußmöglichkeiten auf die Strukturierung des Hauptdiskurses zu kompensieren, ergibt sich eine völlig andere Sichtweise der schulischen Kommunikation. Jedoch unterliegen die Schüler durch den Eintritt in die Schule den institutionellen Bedingungen. Sie können sich ihnen nicht dauerhaft entziehen.

Außer Haupt- und Paralleldiskurs und der Planung des Unterrichts wird die schulische Kommunikation durch unterrichtsorganisatorische Äußerungen bestimmt, durch die teilweise Voraussetzungen für den Hauptdiskurs geschaffen werden. Hierzu zählen von seiten der Lehrer offizielle Ankündigungen, turn- und Hausaufgabenverteilung.

Nach den vorgetragenen Überlegungen ist es möglich, genauer zu bestimmen, an welchen strukturellen Positionen Ermahnungen mit großer Wahrscheinlichkeit auftreten:
Eine Ermahnung, der die Perspektive des Lehrers zugrunde liegt, wird immer dann geäußert, wenn ein Teil der Schüler einen Paralleldiskurs etabliert hat und die Dominanz des Paralleldiskurses verhindert werden soll, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Hauptdiskurs zu lenken.

Für diesen Typ ist charakteristisch, daß die SS sich - bezogen auf die Beurteilung des Lehrers- im "Abseits" befinden.

Im folgenden diskutiere ich noch eine weitere strukturelle Konstellation, in der Ermahnungen - wenn auch offensichtlich seltener - auftreten.

Betrachten wir (B 1) und (B 26):

(B 1)

L Einundfünfzigsiebzehntel! Manfred! Nee. Denk doch mal nach!
S Vier Ganze. Fünf.
S Nein.
SS Nee. Ohh./

L Einundfünfzigsiebzehntel! Ihr könnt ja dem Manfred auch mal 'ne Chance geben!
SS Ohh. _/

L Ja.
S Drei.
S ( )

/1 SS melden sich

Manfred soll eine von L gestellte Aufgabe lösen.
Nachdem er zweimal das falsche Ergebnis genannt hat, werden einige SS ungeduldig und wollen sie lösen. L besteht aber auf Manfreds Antwort und ermahnt die SS,ihm eine Chance zu geben, damit er selbst auf das Ergebnis kommt.

(B 26) L ermahnt mit folgenden Worten:
Stephan, Du weißt doch, daß wir es immer so machen, daß wir der Reihe nach vorgehen, und daß Ihr erst Eure Meinung dazu äußert...und...daß wir dann erst weitergehen/ Eure Meinung äußert, zu dem, was vorher gesagt worden ist.
21o176/6/Mathematik

Mit den beiden letzten Beispielen liegt ein relativ selten auftretender Fall vor:
Ermahnt wird dann, wenn Schüler auf der Hauptdiskursebene so engagiert mitarbeiten, daß ihr "Übereifer" quer zum Lehrerplan steht[1].

Fassen wir zusammen:

SS werden dann ermahnt, wenn durch ihre Handlungen der Ablauf des Hauptdiskurses gefährdet ist, oder aber, wenn die SS auf der Hauptdiskursebene ein Engagement zeigen, das den von L geplanten Ablauf in Frage stellt.

Aufgrund der Unterscheidung der verschiedenen Diskurstypen der unterrichtlichen Kommunikation lassen sich disziplinierende Lehreräußerungen einordnen.

---

1) Auf dieses Phänomen komme ich in Kapitel 5 noch einmal zu sprechen.

Komplexe und einfache Formen bedeuten aus der Sichtweise der Lehrer immer eine Unterbrechung des Hauptdiskurses. In diesen Fällen wird die Ermahnung durch eine Äußerung des unterrichtsorganisatorischen Diskurstyps ausgesprochen. Die Wiederanknüpfung an den Hauptdiskurs geschieht oft durch eine Wiederholung des zuletzt Geäußerten, wie das folgende Beispiel zeigt:

(B 17) L Wir wollen/ ..... Wir wollen als erstes mal kurz klären, was Ihr so unter dem Begriff 'Politik' versteht.

181174/7/Gesellschaft und Politik

In anderen Fällen wird das Begonnene fortgesetzt:

(B 11) L So, wer kann mir jetzt mal in diese Zeichnung reinschreiben, an welcher Stelle/ .....das sauer/ ..... stoffarme Blut, ...

111174/7/Biologie

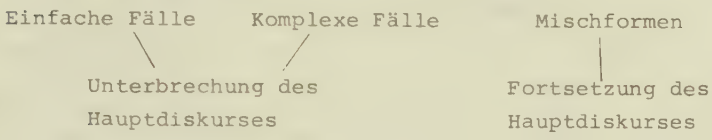
Mischformen (vgl. Kapitel 3.3) sind Ermahnungen, die durch Äußerungen auf der Hauptdiskursebene ausgesprochen werden. Ihre Funktion besteht darin, daß Lehrer - trotz der Notwendigkeit ermahnen zu müssen - den Hauptdiskurs nicht unterbrechen müssen, wie z.B. bei

(B 2o) L Wir wollen uns jetzt diese Zeichnung ansehen!

111174/7/Biologie

Fassen wir die Ermahnungsformen im Hinblick auf ihre Folgen für den Hauptdiskurs zusammen:

Systematik III



In den bis jetzt diskutierten Beispielen finden Störhandlungen in der unmittelbaren Vorgeschichte des Ermahnens statt. Aufgrund ihrer Erfahrung können Lehrer aus vergangenen Handlungen Konsequenzen für zukünftige Handlungen ziehen und entsprechende Reaktionen zeigen. Ehlich/Rehbein charakterisieren dies Verhalten als Maximenbildung.

> "Maximen sind also Lehren, die der Aktant aus der vorgängigen Erfahrung zieht, und an die er sich bei neuen Erfahrungen hält. Sie dienen dazu, die zukünftige Interpretation von Handlungssituationen zu ermöglichen." Ehlich/Rehbein (1977a) S. 59

Durch die Maximenbildung können Lehrer Störhandlungen von Schülern antizipieren, die für sie - genau wie Störhandlungen, die in der Vorgeschichte stattfinden - ermahnungswürdig sind.

Zeigen wir dies an einigen Beispielen:

(B 27) L ...Ihr holt jetzt trotzdem die Bücher/
$\angle_1$ laßt aber die Hefte/ laßt bitte alles zu!

$\angle_1$ äußert sie mit dem erhobenem Zeigefinger

(B28)L Ihr könnt die Bücher jetzt zumachen!/Aber nicht weg-packen!

210176/6/Deutsch

Eine Ermahnung, die sich auf eine antizipierte[2] Störhandlung bezieht, kann nur in reiner Form auftreten[1], da für das Verständnis der illokutiven Kraft dieser Sprechhandlung die Nennung der Störhandlung erforderlich ist.

4.3. Faktoren der Störhandlung

Bis jetzt wurde immer nur pauschal von den Störhandlungen gesprochen. Im folgenden werden Störhandlungen differenziert.

Je nach Stärke des Verstoßes gegen Handlungspräsuppositionen lassen sich Störhandlungen verschiedenen Bereichen zuordnen. Ich unterscheide folgende Bereiche, die für das Verständnis des Ermahnens wesentlich sind: den Toleranzbereich, den kritischen Bereich, den Ermannbereich und den Strafbereich.

- In den Toleranzbereich fallen die von Lehrern erlaubten Schüleraktivitäten.
- Schülerhandlungen, die Lehrer zwar nicht mehr tolerieren, die von ihnen aber auch nicht als grober Verstoß gegen gemeinsame Handlungspräsuppositionen verstanden werden, ordne ich dem kritischen Bereich zu.
- Störhandlungen, von denen Lehrer annehmen, daß die

1) Zu den 'einfachen Ermahnungen' vgl. Kapitel 3.1.

2) Rehbein (1976a) nennt diesen Sachverhalt 'Hörererwartungen'; dies sind "Schemata, die der Hörer von den Handlungen des Sprechers hat, und zwar vor der spezifischen Äußerung" S.18

Fortsetzung des Hauptdiskurses gefährdet ist, zählen zum Ermahnbereich.

- Gravierende Störhandlungen sanktionieren Lehrer. Solche Handlungen werden deshalb dem Strafbereich zugeordnet.

Schüler werden immer dann ermahnt, wenn ihre Störhandlung - nach Ansicht von L - im Ermahnbereich liegt. Durch die Ermahnung werden die Schüler aufgefordert, die Störhandlung zu beenden. Sie sollen ihre Aufmerksamkeit auf den von L geplanten Unterricht lenken.

Beispiele zeigen, daß Lehrer individuelle Einschätzungen von dem haben, was sie unter Störhandlung verstehen. Lehrer grenzen die vier Bereiche unterschiedlich ein.[1]

Für einige Lehrer sind alle Paralleldiskurse und Nebenhandlungen ermahnungswürdig. Sie schreiben Schülern z.B. genau vor, welche Bücher bzw. Hefte auf ihren Tischen liegen dürfen. Bei einem Verstoß gegen diese Vorschrift ermahnen sie, wie das Verhalten der folgenden Lehrerin zeigt:

(B 27) L Ihr holt jetzt trotzdem die Bücher/ laßt aber die Hefte/ laßt bitte alles zu!

2lol76/6/Mathematik

Andere Lehrer interessieren sich weder für das, was Schüler auf ihren Bänken liegen haben, noch dafür, ob sie mit ihren Stühlen wackeln. Diese Lehrer fordern nur Ruhe, alle anderen Schüleraktivitäten tolerieren sie.[2]

---

1) Die verschiedenen Bereiche werden für die Analyse von Appellen noch einmal aufgegriffen.

2) In Teil A gebe ich keine Auflistung von im Unterricht vorkommenden Störhandlungen. In Teil B betrachte ich exemplarisch alle Störhandlungen eines Schülers in einer Unterrichtsstunde.

4.4. Die Ermahnenspirale

Wie aus dem Beispielmaterial und der Analyse zu sehen ist, treten Ermahnungen oft mehrfach auf[1] . SS werden immer dann erneut ermahnt, wenn sich herausstellt, daß die vorhergehende L-Ermahnung erfolglos war.

Wird durch die Realisierung von mehreren erfolglosen Ermahnungen den SS vor Augen geführt, daß eine Sanktion näher rücken wird, bezeichne ich diese Art von Wiederholungen als **Ermahnenspirale**.

Führen wir zwei Beispiele vor, in denen tatsächlich eine Sanktion ausgesprochen wird.

(B 32) L schreibt verschiedene Bezeichnungen für 'Haus' an die Tafel, die ihr die SS nennen. Es ist trotz Mitarbeit der SS relativ unruhig. Assoziationen, die den SS bei den Bezeichnungen für 'Haus' einfallen, rufen sie laut in die Klasse.
Die erste Ermahnung äußert L, nachdem ein Schüler 'Butterbrot' zu 'Bude' assoziiert hat. L ermahnt mit den Worten: Ich glaub, das war ein bißchen unpassend!

Die zweite Ermahnung spricht L aus, nachdem ein Schüler 'Rattenloch' zu 'Loch' assoziiert hat. L ermahnt: Nun hör doch endlich mit dem Blödsinn auf!

Nachdem die SS jedoch weiterhin Assoziationen in die Klasse schreien, hört L mit dem Schreiben auf, dreht sich zur Klasse und sagt: So, ich hab jetzt keine Lus mehr! Denn Ihr schreit zu viel in die Klasse!

210176/6/Deutsch

---

1) Warum Ermahnungen in der Schule meist seriell auftreten vgl. Kapitel 4.1.

(B 33) L nimmt einem Schüler etwas ab, weil er damit während der Stunde gespielt hat. Sie fragt ihn: Hast Du noch mehr davon? Das kannst Du Dir nach der Stunde wieder abholen.

210176/6/Mathematik

Im folgenden Fall wird eine Sanktion angedroht:

(B 34) L will den SS Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit geben. Die Klasse ist sehr unruhig.

L Jeder Block/.....
L /1 Ja, ich weiß nicht, es fällt Euch ja wahrscheinlich nicht
L auf, daß ich nicht mehr weiter rede /1 ( )
SS Nee! Nee!
L Die letzte Stunde kriegen wir auch noch über
SS ( )
L die Bühne, ja! /die vorletzte, die letzte wollen
SS ( )
L wir uns/ allerdings, wenn das so läuft/ ich weiß nicht,
L kann ich die auch anders gestalten. Daß wir noch auf die
L Arbeitsaufträge noch eingehen. Jeder von Euch schaut sich
L in den Prospekten oder Katalogen einen Ort an, den er
L auswählt. Diesen Ort untersucht Ihr und zwar haltet
L Ihr das stichwortartig fest./ /2 Sebastian! 2/
S ( )
L Das schreib ich gleich an. ( )
SS ( )
L Ja, Kinder, ich weiß jetzt gleich nicht mehr, wie ich
L reagieren soll.
SS Ruhe! Ruhe!

/1 strenger Ton
/2 Sebastian spricht mit seinem Nachbarn über die Prospekte. L legt ihm eine Hand auf die Schulter

170774/7/Erdkunde

Exkurs

An einem Düsseldorfer Gymnasium werden folgende Reaktionen auf Störungen empfohlen , die Lehrer bei fortgesetzter Störung zeigen sollen. Wie sich zeigt, ist Sanktionieren ein Bestandteil dieser Empfehlungen.

Gewährleistung der Disziplin im Unterricht

1) Aufnahme des Unterrichts erst nach vollkommener Ruhe und Aufnahmebereitschaft.
2) Erziehung des Schülers zu geordneter Wortmeldung und Bereitschaft zuzuhören.
3) Störung des Unterrichts durch abgestufte Maßnahmen abbauen:
   a) Schwätzen: Unterbrechung des Unterrichtsgesprächs durch den Lehrer, Anschauen der betreffenden Schüler.
   b) Störendes Reden mehrerer Schüler:
      - Hinweis auf die Störung des Unterrichts durch das Fehlverhalten.
      - Heranziehen der betreffenden Schüler in das Unterrichtsgeschehen in besonderem Maße
   c) Bei fortgesetzter Störung

      Eintragung ins Klassenbuch und Kontaktaufnahme mit den Eltern.
   d) Störungen durch Zettel- und Briefschreiben durch Einziehen unterbinden.
   e) Wahrung der Übersicht über das Klassengeschehen. Schnelles und richtiges Eingreifen, Vermeidung fruchtloser Diskussionen.

Schüler durchschauen das Disziplinierungsverhalten von Lehrern. Ihnen ist bewußt, daß Disziplinierungen nur dann erfolgreich sein können, wenn Lehrer die Störhandlungen auch gegebenenfalls sanktionieren.

Als ich für einige Monate an einer Aufbaurealschule in Düsseldorf unterrichtet habe und mit den Schülern über die in meinen Stunden auftretenden Disziplinprobleme sprach, gaben sie mir folgende Ratschläge:

(B 35) Frau Füssenich, ich würd' sagen, daß sie das einmal machen mit dem Tadel eintragen, ein oder zwei Mal, wenn sie (die Schüler) dann gemerkt haben, daß Sie doch nicht so lasch sind, aber doch streng sind, das wirkt irgendwie.

(B 36) Sie müssen nicht so lässig sein, Sie müssen mal ein Exempel statuieren, bei so richtig auffallendem Verhalten, wenn jemand so richtig drei oder vier Mal gestört hat, den Sie auch ermahnt haben und dann sagen, jetzt ist Schluß, Eintrag! Dann wird der sauer, stinksauer wird der, das macht er die nächste Woche nicht wieder.

(B 37) Sie haben einen Eintrag als letzte Chance! Nachsitzen darf man nicht mehr machen. Strafarbeiten darf man nicht mehr aufgeben, ist gesetzlich verboten, das können Sie nicht mehr machen. Das heißt dann jetzt nur noch ÜBUNGSAUFGABE.

In diesem Zusammenhang kritisierte eine Schülerin ihren Klassenlehrer, weil er bei fortgesetzter Störung keine Sanktionen aussprach und sah ihn deshalb als "Mitschuldigen" an.

(B38) Das ist Herr W. (Klassenlehrer) selber schuld, der hat uns schon drei Mal zusammengesetzt und hat gesehen, daß es nicht geklappt hat, daß wir also nicht zusammen sein können, daß wir immer Scheiße bauen, dann hat er uns wieder zusammengesetzt ;das ist er doch selbst schuld.

4.5. Schülerreaktionen

Im letzten Kapitel wurde gezeigt, daß Lehrer unterschiedliche Einschätzungen in der Beurteilung von Störhandlungen haben und entsprechend keine einheitliche Verhaltensweisen zeigen. Dieser Umstand wiederum hat zur Folge, daß die Schülerreaktionen auf die Lehrerverhaltensweisen sehr unterschiedlich sind.
Zeigen wir dies an drei Beispielen:
Die Schüler sollen/müssen einen Beitrag ihrer Mitschülerkommentieren bzw. eine an einen Mitschüler gestellte Aufgabe lösen. Bei der Lehrerin A schreien die SS die Kommentare zu der vorgelesenen Antwort in die Klasse.
(B 29) Schülerin P liest vor.

L
P ....Der Robinson war der Mutige und der Freytag der

L
P (Ängstliche) Und der
S Eh! Ich hab da noch eine Frage!

L
S Robinson konnte/war erfindungsreich und der Freytag mußte

L
P erst ma alles lernen.
S (Steht) gar nicht im Text wie finde ich das der
S Ähh/doch.

L Seht! Ihr könnt gleich dazu Stellung nehmen!
P Der Robinson

L
P also der hat/der hatte doch/der konnte Englisch sprechen,

L
P und der konnte noch nicht Englisch sprechen, weil der no

L Hm. Hm.
P die Sprache lernen mußte! Der Robinson hatte

L Laßt sie doch bitte zu Ende sprechen! Ihr könnt gleic

L dazu Stellung nehmen. Petra!
P Der Robinson, der hatte ja

L
P so'n Schiff mitgebracht und Proviant....
$\angle_1$ SS werden lauter

181174/7/Gesellschaft und Politik

Bei der Lehrerin B verhalten sich die SS disziplinierter. In (B 3o) kommentiert S die vorgelesene Antwort erst, nachdem er den turn erhalten hat. Er ruft nur die Bitte um turn-Zuteilung in die Klasse, die von L nicht sanktioniert wird.

(B3o) Nachdem eine Schülerin ihre Antwort vorgelesen hat, sagt L:

L Die Antwort war sehr ausführlich, und das ist ein Beispiel
L dafür, wie die Antworten zu sein haben, nicht einfach
S_1 Frau F.!

L ja, mein ich auch, die hätten sich anders verhalten können

L $\angle_1$
S_1 Frau F.! Das ist aber keine richtige Antwort. Das ist

L
S_1 nur das, was wieder im Buch stand, hervorgehoben.
$\angle_1$ L wendet sich an S_1 und gibt ihm durch Zunicken den turn-

210176/6/Deutsch

In (B 31) zeigen einige SS durch Melden, daß sie die vorhergehende Lehrerfrage beantworten wollen. Doch für Lehrerin B ist diese Bitte um die Sprecherlaubnis schon ermahnungswürdig.

(B 31)
L Einundfünfzigsiebzehntel! Manfred! Nee.
M Vier Ganze. Fünf.
S Nee.

L Denk doch mal nach! Einundfünfzigsiebzehntel!
SS Nein!Öhh! ∠1

L Ihr könnt ja dem Manfred auch mal 'ne Chance geben!

SS 1-/

∠1 SS melden sich

4.6. Das Muster des Ermahnens

Wie schon in Kapitel 1 beschrieben ist, soll die den Ermahnungen zugrundeliegende Struktur aufgedeckt werden. Aufgrund der in den vorigen Kapiteln erarbeiteten Prämissen lassen sich nun folgende Strukturelemente für Ermahnungssituationen im Unterricht aufführen.

1. L und SS befinden sich in dem gemeinsamen Handlungskontext Unterrichtsdiskurs.
2. L hat die Absicht, F zu tun.
3. F ist fernliegend nützlich für SS.
4. Die Voraussetzung für F ist R von SS.
5. L verpflichtet die SS, R zu tun.
6. R und F widersprechen dem naheliegend Angenehmen von SS.
7. SS erfüllen R.
8. L beginnt mit F.
9. SS verstossen gegen R.
10. L nimmt (9) wahr.
11a) SS und L wissen, daß ein kontinuierlicher Verstoß geegn R eine Beeinträchtigung des Handlungssystems von L und SS bedeutet, bei dem L eine negative Spätfolge für SS einsetzt.
11b) Die Beendigung des Verstoßes schließt eine Fortsetzung des Handlungssystems von L und SS ein, mit positiver Spätfolge für SS.
12) L ermahnt, dabei ordnet er den Verstoß dem Ermahnbereich zu und unterbricht F.
13) Wegen (11a) und (11b) beenden SS den Verstoß gegen R.
14) L setzt F fort.

5. Ein benachbartes Muster: Appelle

5.1.1. Verschiedene Wiederholungsarten von erfolglosen disziplinierenden Äußerungen

In den aufgenommenen Stunden kommen außer der Ermahnenspirale zwei andere Wiederholungsarten von Disziplinierungen vor.

Bei den einfachen Wiederholungen wird die einmal gewählten Realisierungsform wiederholt:

(B 38) L Habt Ihr schon
S Wer meldet sich freiwillig?

L jemand zum Schreiben ausgewählt?
S (Ich meld mich freiwillig.)
S Ja.
S Ja.((lachen))

L Schscht! Schscht! Nicht so laut bitte!
S Kann ich auch nix dafür!
S Ruhe!
S Du spinnst doch.

L Notiert, was die alles, zum Beispiel in der
S Soll die ( ) Politik heißen?
S ( )

L Politik/ Schscht! Schscht! Nicht so laut bitte!
S Bitte?
S (Tabelle)

Bei den modifizierten Wiederholungen werden die disziplinierenden Äußerungen unterschiedlich realisiert, wie bei:

(B 39) L Es ist zu laut!
SS
S Ruhe!
S ( )
S Seid doch mal ruhig!

L Andrea Bäumler! Stop mal!
S Es dunstet so blau so naß.
SS ( )

L ( ) So, jetzt stellt bitte
S Ralph, komm mal nach vorne.
SS ( )

L Eure Privatgespräche ein!
S ( ) ( )
S Ralph, stell mal die schöne Stimme ein.

111174/7/Biologie

In beiden Fällen wird die Ermahnenspirale nicht eingesetzt, da durch die disziplinierenden Äußerungen keine Sanktion von L angedroht wird. Somit werden die Wiederholungen der Disziplinierungen immer wirkungsloser und drehen sich in Wahrheit im Kreis, so daß sie aus diesem Grund meist nicht erfolgreich sind.

Im folgenden Beispiel schlägt die zu Anfang eingesetzte Ermahnenspirale um in eine Abfolge von erfolglosen Disziplinierungen[1]:

1) Das Beispiel ist ein Ausschnitt aus der Unterrichtsstunde, die ich exemplarisch in Teil B betrachte.

(B 40) L Vielleicht wird es uns ein bißchen klarer, wenn wir das mal an einem Beispiel

L selbst probieren. Ich möcht Euch bitten/ Was ist denn los?
S /1 ( )

/1 Kichern

L Ich möchte Euch bitten, ähh/
R Oh, baby, balabala.
S Viel. Kamera irritiert.
S (groß) 1 _/

L ma in Euer Heft/
SS Ähh.Ähh /2
S Mach ich.
R Hab schon verstanden.

/2 SS schlagen mit Getöse ihre Hefte auf

L Ihr sollt/
R Was sollen wir denn machen? Willst Du mal mein Pult sehen?
SS ( ) ( ) /1

L Hört bitte zu! ((5 sec.)) Ihr könnt/Hört bitte ma zu! Ihr könnt das
R Nein.
SS 1_/ (Ja boh') ( ) 2_/

L alleine machen oder mit Eurem Nachbarn zusammen.
R
Se (/3) Die versauen

/3 Durcheinanderreden

L Ihr könnt Euch da/ verständigen.
R
Se sich doch das ganze Diaverfahren.
S ( )
S Gibst Du mir einen?

L Hört bitte zu!
S (ich?)
S Gib mir lieber)
R Eh! Immer auf mich.
Sf Das haben wir

L Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten.
Sf doch schon ma gemacht. (oh)
S Achim

L Zwei, in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen.
Sf (zwei)
R Aber ( ) 3-/

Segmentierung:

(s1) L: Vielleicht wird es ein bißchen klarer, wenn wir das mal an einem Beispiel selbst probieren.
(s2) L: Ich möchte Euch bitten/
(s3) Schülerkichern
(s4) L: Was ist denn los?
(s5) a) S: Viel. Kamera irritiert.
b) R: Oh, baby, balabala
c) S: (groß) ( )
(s6) L: Ich möchte Euch bitten, ähh/ ma in Euer Heft
(s7) SS schlagen mit Getöse ihre Hefte auf.
(s8) a) S: Ähh. Ähh.
b) S: Mach ich.
c) R: Hab schon verstanden.
d) S: Was sollen wir denn machen. Willst Du mal mein Pult sehen?
e) SS: ( )
(s9) L: Ihr sollt/

(s10) L: Hört bitte zu!
(s11) a) R: Nein.
b) S: (ja boh)
(s12) L: Ihr könnt/
(s13) L: Hört bitte ma zu!
(s14) L: Ihr könnt das alleine machen oder mit Eurem Nachbarn zusammen.
(s15) a) S: Die versauen sich ihr ganzes Diaverfahren.
b) S: ( )
(s16) L: Ihr könnt Euch da/ verständigen
(s17) a) S: Gibst Du mir einen?
b) S: (ich?)
c) S: Gib mir lieber ( )
d) R: Eh!

(s18) L: Hört bitte zu!

(s19) a) R: Immer auf mich.
b) S: Das haben wir doch schon ma gemacht.
c) S: Achim

(s20) L: Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten.

(s21) a) S: (zwei)
b) S: (oh)
c) R: Aber ( )

(s22) L: Zwei, in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

Das Thema ist die Besprechung von verschiedenen Betonungsmöglichkeiten innerhalb eines Satzes. L ist der Ansicht, daß die SS die unterschiedlichen Betonungen besser verstehen, wenn sie sie selbst an einem Beispiel durchspielen (s1).

Mit (s2) will er ihnen die entsprechende Handlungsanweisung geben, doch durch den Krach der SS (s3) wird er gezwungen, sich selbst zu unterbrechen und thematisiert den Krach (s4). Die Äußerung ist syntaktisch als Frage formuliert, ist aber eine Aufforderung an die SS, den Krach zu beenden. Die SS folgen dieser Aufforderung nicht (s5). Ein S hebt die disziplinierende Äußerung aus dem Kontext und versteht sie absichtlich falsch, nämlich als Frage, die er mit (s5a) beantwortet. Für ihn ist (s4) eine Möglichkiet, aus dem Unterrichtsgeschehen auszusteigen, um eventuell einen Paralleldiskurs initiieren zu können (viel, sc. ist los).

Mit (s6) wiederholt L einerseits (s2), erwähnt aber andererseits schon die Hefte, die die SS mit Krach sofort aufschlagen (s7), ohne daß sie wissen, was sie tun sollen, wie ein Schüler auch thematisiert (s8d). Durch den Krach der SS wird L gezwungen, kurz zu schweigen und versucht dann erneut, ihnen endlich die Handlungsanweisung zu geben (s9).

Da sie immer noch laut sind, fordert er sie noch einmal auf, zuzuhören (s10). L gibt der Aufforderung einen erheblichen Nachdruck durch den strengen Ton. Doch auch sie mißlingt, wie an (s11) zu sehen ist.

Bis hierhin versucht L, "spiralförmig zu disziplinieren" (vgl. Kap. 4.4), d.h. daß L durch die Notwendigkeit, erneut disziplinieren zu müssen, eine Sanktion immer näher rücken läßt (vgl. Übergang von (s4) zu (s10)). In dem Fall ist die neue disziplinierende Äußerung stärker als die vorhergehende, wobei die Handlungsaufforderung an die SS propositional formuliert wird.
(s13) ist die einfache Wiederholung von (s1o). An dieser Stelle schlägt die Spirale um in einen Kreis, da die Disziplinierung durch ihre einfache Wiederholung wirkungsloser wird und negative Folgen nicht näher rücken. Der Umschlag manifestiert sich noch paralinguistisch im veränderten, abgeschwächten Tonfall, gegenüber (s1o).

Mit (s14) gibt L den SS immer noch nicht die Handlungsanweisung, sondern er macht ihnen erst einen Vorschlag zu ihren Arbeitsweisen, den er so äußert, als wüßten die SS ihre Aufgabe, indem er sie mit »das« bezeichnet. (s16) ist eine Präzisierung von (s14). Doch ein großer Teil der SS richtet weiterhin ihre Aufmerksamkeit nicht auf L, wie an (s17) zu sehen ist. (s18) ist die dritte einfache Wiederholung von (s10), und deshalb noch wirkungsloser als (s13). Mit (s20) und (s22) gibt er den SS endlich die Aufgabenstellung.

Betrachten wir noch ein weiteres Beispiel, bei dem die Ermahnenspirale gar nicht erst eingesetzt wird. Stattdessen teilt L nach wiederholten erfolglosen Disziplinierungen den SS mit, daß sie ihren Versuch, den Unterricht fortzusetzen, aufgibt.

∠1 rechte Hand ist erhoben

Heike antwortet auf die Frage nach Unterscheidungsmerkmalen zwischen Robinson und Freytag mit folgenden Worten:

∠2 schreit

L
H Die hatten/der der Freytag, also die Kannibalen da, die hatten keine sozialen
L
H Schichten((Gelächter))

∠ laute böse Stimme

L ∠1 Heike, ich glaube nicht, daß das in dem Text drin steht. 1 / Du denkst, das
L is' zwar prima, daß Du das schon /((12 Sek. Pause)) ∠2 Könnt Ihr Euch wieder beruhigen!
SS Kichern - lautes Gerede)) ((Kichern))

∠3 kichern

L So, könn' wer nich weiter machen , / ∠3 (Im Moment) is' (es) viel zu laut. So
L können wir nicht weiter machen / ((10 Sek. Pause)) ∠4 Könnt Ihr Euch jetzt beruhigen
L vielleicht! 4 / ((6 Sek. Pause)) Heike, du hast da schon wieder so viel rein-
L gelesen in den Text, was Du vielleicht aus der Robinson-Geschichte kennst. Aber
L haltet Euch jetzt ma 'grade da an den Text! Zyria!
Z Ich wollt' sagen und der
L
Z Robinson, der is' ( ) da da muß man ja auch denken, daß der Robinson ( )
L
Z aus'm kultivierten Land war, ne da gab's so, so, eh, na, em (/soll ich sagen:
L
Z (Härte), und es gab ( ) also ( )

L Vielleicht kann es ein anderer aus Eurer Gruppe weiter sagen, wenn
S ( )
SS (Heike) ((Gelächter))
S Eingeborne.

L Du jetzt so lachen mußt, Beate!
S (ja)
/ singend, albern S / Bob /
S Beate, ( )
S Beate!!!
S (laut) Beate!

L / Ach, dann lassen wer's jetzt ma', bis Ihr Euch beruhigt habt, / 2

L Christoph! Ja, da kommen wir gleich drauf.
C Was hat das Thema mit Politik zu tun? / 4

181174/7/Gesellschaft u. Politik

Die letzte LehrerÄußerung könnte verstanden werden, als würde die Lehrerin der Schülerin die Sprecherlaubnis entziehen, um sie zu sanktionieren. Der Zusammenhang macht deutlich, daß das nicht der Fall ist. Vielmehr reagiert sie resignativ und verfolgt kein Ziel über diese Äußerung hinaus. Sie greift im weiteren Verlauf weder die mißlungene Thematisierung noch die erfolglose Disziplinierung auf.

Den Beispielen (B 38) bis (B 41) ist gemeinsam, daß sie erfolglose Disziplinierungen sind.

Zu fragen ist, ob diese Äußerungen überhaupt noch Ermahnungen sind, oder ob sie nicht eine eigene Gruppe von disziplinierenden Äußerungen mit spezifischen Bedingungen bilden?

Zunächst wollen wir die Realisierungsformen dieser Disziplinierungen betrachten und versuchen herauszufinden, ob hier ein indikatorisches Element vorliegt, an dem zu erkennen ist, daß wir es u.U. mit einer anderen Gruppe von Disziplinierungen zu tun haben.

5.1.2. Systematisierung der Realisierungsformen von erfolglosen disziplinierenden Äußerungen

Anhand der Beispiele läßt sich feststellen, daß sie meist wie einfache Ermahnungen (vgl. Kapitel 3.1.) realisiert werden, oder aber - was selten zu finden ist - SS werden disziplinierend angerufen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Die Realisierungsformen lassen sich folgenden vier Gruppen zuordnen:

1) Disziplinierung in Verbindung mit »bitte«:

(B 42) Ich bitte Euch jetzt mal ein bißchen leiser zu sein!
(B 43) Nicht so laut bitte!
(B 44) So, würden ma bitte alle zuhören!

(B 45) Hörst Du ma bitte auf zu pfeifen!

181174/7/Gesellschaft und Politik

(B 46) So, jetzt stellt bitte Eure Privatgespräche ein!

111174/7/Biologie

(B 47) Hört mal bitte zu! 301074/7/Deutsch

(B 48) Nun seid bitte etwas leiser! 301074/7/Deutsch

2) Disziplinierung in Verbindung mit dem Konditional und 'können':

(B 49) Es wäre nett von Euch, wenn Ihr Euch noch eine Minute zusammennehmen könntet!

181174/7/Gesellschaft u. Politik

3) Disziplinierung in Verbindung mit 'können' und Frageform:

(B 5o) Klaus, könnt Ihr ma`n Moment warten damit!

(B 51) Könnt Ihr jetzt ma`aufnören zu sprechen!

(B 52) Könnt Ihr ma`n bißchen leiser sprechen!

(B 53) Könnt Ihr Euch jetzt wieder beruhigen!

181174/7/Gesellschaft u. Politik

4) Kombination von 1 und 3:
Disziplinierungen in Verbindung mit 'können', 'bitte' und Frageform

(B 54) Mustafa, kannst Du Dich bitte noch eine Minute zusammennehmen!

211174/7/Gesellschaft u. Politik

Wir sehen: Alle Realisierungsformen enthalten einen Höflichkeitsindikator.

Beim Gebrauch solcher Höflichkeitsindikatoren setzen die Lehrer die ihnen qua Institution mitgegebene Autorität nicht ein, sondern versuchen, sich mit den Schülern auf

eine Stufe zu stellen und verhalten sich so, als bestehe ein 'persönliches, nicht institutionelles Handlungssystem' zwischen ihnen, in dem die Schüler freiwillig entscheiden können, ob sie der Aufforderung folgen wollen. Damit stellen sie ihre Funktion als Agenten der Institution in Frage.

5.2. Appelle und ihre Ergänzung durch accounts

Auffallend ist an den Realisierungsformen, daß Lehrer durch ihre Äußerungen 'Minimalbedingungen für Kommunikation', nämlich Ruhe, herstellen möchten. Unter Störhandlungen verstehen sie nur den Krach der Schüler, alle anderen schülereigenen Aktivitäten tolerieren sie. Es stellt sich die Frage, ob die Lehrer nicht den Toleranzbereich zu weit ansetzen, d.h. ob der Schüler-Freiraum nicht zu groß ist, so daß die Schüler nicht bereit sind, die störenden Parallel-diskurse zu beenden.

Anhand der Video- und Tonbandaufnahmen ist zu erkennen, daß der Lärmpegel in diesen Klassen höher ist als in anderen. D.h. die Lehrer disziplinieren erst dann, wenn die Schüler schon sehr laut sind. Da Lehrer unterschiedliche Einschätzungen von dem haben, was sie unter Störhandlung verstehen (vgl. Kapitel 4.3), ermahnt ein Teil von ihnen schon bei geringem Lärmpegel, während eine andere Gruppe erst dann diszipliniert, wenn wegen des Krachs keine Kommunikation mehr stattfinden kann.

In der individuellen Beurteilung der Störhandlung und ihrer Zuordnung zum Ermahnbereich (vgl. Kapitel 4.3) liegt ein weiterer Grund, warum diese Art zu

disziplinieren meist nicht nicht erfolgreich ist:Lehrer deren Disziplinierungen nicht erfolgreich sind, ordnen Störhandlungen dem Ermahnbereich zu, die andere Lehrer dagegen schon zum Strafbereich zählen.

Ließen Lehrer der zweiten Gruppe so viel Krach in ihren Stunden zu, würde mit großer Wahrscheinlichkeit auch ihre Disziplinierung nicht erfolgreich sind.

Hierin liegt auch der Grund, warum es im Unterschied zum Ermahnen bei diesen Äußerungen keine spezifische Situationsbestimmung gibt. Latent ist die disziplinierungswürdige Situation während der ganzen Stunde vorhanden. Wann der Lehrer dann tatsächlich disziplinierend eingreift, ist seine willkürliche Entscheidung.

Die Lehrer wenden sich durch ihre Äußerungen an die Einsicht, die Solidarität, die Vernunft usw. der SS, sich ruhig zu verhalten. Aus diesem Grunde nenne ich diese Gruppe von disziplinierenden Äußerungen Appelle.

Appelle sind in der Schule deshalb nicht erfolgreich, weil aufgrund des institutionellen Rahmens von seiten der Schüler ein naturwüchsiges Driftelement (Kapitel 4) besteht, aus dem Zwangscharakter der schulischen Kommunikation auszubrechen. So wird jeder Versuch seitens der Lehrer, diesen Zwangscharakter individuell zu überwinden, von den Schülern als Möglichkeit wahrgenommen, aus dem Unterrichtsgeschehen auszubrechen.

Das mir zugängliche Material legt die Interpretation nahe, daß es lehrerspezifisch ist, ob ermahnt oder appelliert wird. Daraus ergibt sich m.E. die Frage, ob die Wahl der Sprechhandlung von der Persönlichkeit und Selbsteinschätzung der Lehrer abhängt?

Möglicherweise finden sich Appelle stärker bei solchen Lehrern, die Probleme darin sehen, die institutionellen Disziplinierungsmöglichkeiten anzuwenden. Für sie ergeben sich nämlich . Konflikte, wenn sie von der institutionellen Situation her gezwungen werden, disziplinierend einzugreifen. Als Lösungsmöglichkeit scheint sich ihnen dann anstelle des Disziplinierungsmusters Ermahnen das persönlich orientierte Muster des Appells anzubieten.

Diese Annahme wird durch die Verwendung eines weiteren sprachlichen Indikators erhärtet. Oft ergänzen Lehrer die Appelle durch einen account.

Anmerkung

Den Begriff account habe ich von REHBEIN (1972) in Anlehnung an SCOTT/LYMAN (1968) übernommen. SCOTT/LYMAN[1] verstehen unter account: eine Äußerung ...,"die unerwartetes oder unpassendes Verhalten erklären soll;... der unmittelbare Anlaß für die Äußerung kann sowohl vom Handelnden selbst als auch von jemand anderem stammen".S.74
Jedoch differenzieren sie in ihren Analysen accounts nicht in solche, die aufgrund einer Aufforderung von anderen gegeben werden, und in solche, die der Handelnde von sich aus freiwillig liefert.

REHBEIN faßt unter account nur solche Äußerungen, denen sequenziell ein Vorwurf von seiten des Hörers vorausgeht, so daß der Sprecher zu einer bestimmten verbalen Antwort verpflichtet ist (entsprechend sind gratis gegebene accounts abgeleitete, u.U. kommunikativ pathologische Fälle). "Es stehen ...(dem Hörer) (immer entsprechend der Umstände) dabei verschiedene Antworten zur Verfügung, etwa das Versprechen, sich zu bessern, oder Erklärungen abzugeben, Selbstkritiken usw.."S.295 Darum enthalten accounts immer eine implizite Aufforderung an den Hörer, die Äußerung zu bewerten.

5.3. Zur Funktion der accounts im Unterricht

Lehrer, die accounts im Anschluß an Disziplinierungen

1) Ich zitiere die deutsche Übersetzung (1976).

äußern, antizipieren einen Vorwurf seitens der Schüler, den sie durch den account zu entkräften versuchen.

Aufgrund ihrer Funktion als Agenten geben die Lehrer die accounts freiwillig. Sie Schüler haben nicht das Recht, von ihnen einen account zu verlangen. Insofern bewegen sich auch diese Lehrer - in dem Versuch, aus dem institutionellen Zusammenhang sich kommunikativ zu entfernen - gerade innerhalb dieses Zusammenhangs. Um diese von den accounts abzugrenzen, zu denen ein Sprecher verpflichtet wird, nenne ich sie unaufgeforderte accounts.

Hierfür einige Beispiele:

(B55) L Ich bitte Euch jetzt ma'n bißchen leiser zu sein, sonst können wir nicht mit der Gruppenarbeit anfangen!

181174/7/Gesellschaft u. Politik

(B56) L ~~Sscht! Sscht!! Nicht so laut bitte!~~
Guck mal, die anderen, wenn die so'n Krach machen würden!

181174/7/Gesellschaft u. Politik

(B57) L Könnt Ihr ma'n bißchen im Flüsterton sprechen. Ihr stört ja alle anderen.

181174/7/Gesellschaft u. Politik

In diesen Fällen rechtfertigen die Lehrer ihre Disziplinierung, indem sie die Verantwortung für die Notwendigkeit zu disziplinieren auf die SS übertragen, die durch ihr Ver-

halten die Lehrer zwingen, diese zu äußern. Die Lehrer appellieren an die Solidarität als Schüler, nicht mehr zu stören.

Auch folgender Appell wird von L durch einen account gerechtfertigt. Er wird nach dem offiziellen Stundenende geäußert, das durch ein Klingelzeichen gegeben wurde.

(B58) L Schtt!.Einen.Moment.bitte!
Es wäre nett von Euch, wenn Ihr noch eine Minute Euch mal zusammennehmen könntet! Mustafa! Kannst Du Dich bitte noch eine Minute zusammennehmen? Könnt Ihr jetzt ma' aufhören zu sprechen? Klaus, könnt Ihr ma'n Moment warten damit!? Ich finde es nicht so gut, wenn wir jetzt mitten im Satz praktisch unser Thema abbrechen!
181174/7/Gesellschaft u. Politik

Durch den account gibt L den SS zu verstehen, daß sie ihren Krach nicht mehr als Störhandlung qualifiziert, da die SS durch das Klingelzeichen offiziell die Erlaubnis bekommen haben, laut zu sein. Sie rechtfertigt ihre Äußerung aus thematischen Gründen.

In den Beispielen (B 55) bis (B 58) rechtfertigen Lehrer ihre Disziplinierungen und geben Gründe an, warum sie eine pejorative Einschätzung der Disziplinierungen, die sie den Schülern unterstellen, nicht teilen.

In den Beispielen (B 59) und (B 60) geben die Lehrer durch den account zu, daß sie ihre Handlungen negativ beurteilen. Hiermit zeigen sie ihre Ohnmacht, daß Umstände sie zu Handlungen zwingen, die sie selbst nicht wollen.

(B59) L Könnt Ihr 'n Moment noch mal zuhören?
Ihr könnt gleich dazu Stellung nehmen!

181174/7/Gesellschaft u. Politik

(B6o) L Ihr könnt gleich anfangen!

181174/7/Gesellschaft u. Politik

In diesen Beispielen sehen die Lehrer den Grund für den Krach in dem SS-Interesse an dem Hauptdiskurs, d.h. das SS-Verhalten wird als kooperativer Beitrag zum Unterrichtsgeschehen verstanden. Aus diesem Grund beurteilen die Lehrer wahrscheinlich ihre Forderungen nach Ruhe negativ, weil sie die Schüler in ihrem Engagement hemmen. Mit dem account entschuldigen sich die Lehrer für ihre disziplinierenden Äußerungen, durch die sie an die Kooperationsbereitschaft der Schüler appellieren.

Hier drängt sich ein Vergleich mit der entsprechenden ermahnungswürdigen Situation auf:
Lehrer, die ermahnen, zählen SS-Engagement auf der Hauptdiskursebene auch als Störhandlung, wenn es quer zum Lehrerplan steht, wie wir es in (B 26) sehen:

(B26) L Stephan, Du weißt doch, daß wir es immer so machen, daß wir der Reihe nach vorgehen, und daß Ihr erst Eure Meinung dazu äußert.. und.. daß wir dann erst weitergehen, o/Eure Meinung äußert, zu dem, was vorher gesagt worden ist.

21o176/7/Deutsch

Lehrer, die Appelle äußern, verstehen Schülerengagement nicht als Störhandlung. Jedoch geraten sie in einen Konflikt: einerseits bewerten sie das Schülerinteresse positiv, andererseits hindert sie dieses Engagement an der Durchführung ihres Plans. Sie versuchen, diesen Konflikt durch das Äußern eines Appells mit anschließendem account, in dem sie sich für den Appell entschuldigen, zu lösen (vgl. (B59) und (B6o)).

In einem anderen Fall führt der Lehrer die Unkonzentriertheit der Schüler auf "seinen schlechten Unterricht" zurück.

(B 61) L Hört ma bitte zu! Ich glaube, das ist doch ein bißchen ./ bißchen schwierig.. Ich werde das noch einmal wiederholen.

3olo74/6/Deutsch

Er bezichtigt sich selbst, die Störhandlung verursacht zu haben. Deshalb übernimmt er die Schuld für das Verhalten der Schüler und stellt es als zwanghaftes dar, das er mit seinem schlechten Unterricht bzw. der schwierigen Aufgabe entschuldigt.

Durch den Entschuldigungscharakter dieser accounts wird die ohnehin schwache illokutive Kraft weiter entkräftet.

5.4. Das Muster des Appells

Als Zusammenfassung der letzten Abschnitte läßt sich folgendes Muster des Appells aufführen.

1. Lehrer setzen anstelle des institutionellen Disziplinierungsmusters Ermahnen das persönlich orientierte des Appells ein.
2. Appelle sollen die Funktion von Ermahnungen erfüllen.

3. Sie werden meist wie 'einfache Ermahnungen' realisiert.

4. Das persönlich interaktionelle Muster des Appells kann wegen folgender Bedingungen die Funktion von Ermahnungen nicht übernehmen:
   1a) Lehrer setzen die ihnen qua Institution gegebene Autorität nicht ein.
   b) Den Schülern wird die Möglichkeit eingeräumt, frei zu entscheiden, ob sie dem Appell folgen wollen.
   2a) Lehrer setzen ihre institutionellen Sanktionsmöglichkeiten nicht ein.
   b) Appelle werden durch ihre Wiederholung wirkungsloser, da den Schülern keine Sanktion angedroht wird.
   3a) Lehrer begründen ihre Appelle oft durch accounts.
   b) Lehrer nehmen hiermit eine Abschwächung der illokutive Kraft ihrer Äußerungen vor.

5. Lehrer appellieren in Situationen, in denen Ermahnungen auch nicht erfolgreich wären:
   a) Lehrer fassen den Toleranzbereich zu weit.
   b) Lehrer appellieren bei Störhandlungen, die zum Strafbereich zu zählen sind.

B EXEMPLARISCHE ANALYSE DER HANDLUNGEN EINES SCHÜLERS IN EINER UNTERRICHTSSTUNDE

6. Übersicht über die Unterrichtsstunde

6.1. Einleitung

In Teil A habe ich das Handlungsmuster des Ermahnens untersucht. Die Analyse hat gezeigt, daß einige Lehrer bei Disziplinschwierigkeiten anstelle des institutionell vorgesehenen Musters des Ermahnens das persönlich orientierte des Appells wählen. Aufgrund des institutionellen Rahmens sind Appelle in der Schule meist nicht erfolgreich. Der erste Teil der Arbeit endet mit der Aufzählung von typischen Merkmalen, anhand derer zu erkennen ist, daß eine Verhaltensänderung bei Schülern mit Appellen kaum erreicht wird. Die Analyseergebnisse habe ich durch die Interpretation einzelner Unterrichtsausschnitte aus mehreren Stunden erhalten.

Diesem zweiten Teil der Untersuchung (Teil B) liegt nun eine vollständige Unterrrichtsstunde zugrunde. Ich untersuche hier das Disziplinierungsverhalten eines Lehrers im Gesamtzusammenhang der schulischen Kommunikation, und zwar im Ablauf einer Unterrichtsstunde.

Ziel dieser exemplarischen Analyse ist erstens, die in Teil A entwickelten Kategorien zu überprüfen und zweitens die Auswirkungen des von dem Lehrer gewählten Disziplinierungsmusters auf den Gesamtverlauf der Stunde und das Schülerverhalten aufzuzeigen.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, das Verhalten aller Schüler in der Stunde zu untersuchen. Ich wähle exemplarisch einen besonders auffallenden Schüler aus. Am Beispiel seines Verhaltens will ich zeigen, daß er das Disziplinierungsverhalten des Lehrers durchschaut und dadurch Reaktionen zeigt, die wiederum das Verhalten des Lehrers beeinflussen.

Bevor ich die dadurch gegebene Lehrer-Schüler-Beziehung näher analysiere, gehe ich kurz auf die Unterrichtsstunde als Ganze ein.

Der Lehrer unterrichtet eine 7.Klasse im Fach Deutsch. Die Stunde ist durch drei thematische Abschnitte gegliedert. Im ersten knüpft der Lehrer an die vorangegangene Stunde an und wiederholt deren Ergebnis. In dem Buchtext, den die Schüler vor sich haben, geht es um die Frage, wie der Satz 'So sehe ich nicht aus' betont werden muß. Der Text lautet: Der Fotograf ist anderer Meinung. Er versucht, ihr klar zu machen, daß gerade das Bild, das sie nicht mag, besonders gut gelungen ist. Aber Hildegard schüttelt den Kopf: "Sagen Sie, was Sie wollen, Das gefällt mir nicht. So sehe ich nicht aus." Der Lehrer wiederholt die verschiedenen Betonungsmöglichkeiten des letzten Satzes: 'so', 'ich' und 'nicht'. Nachdem drei Schüler den Text mit den drei Möglichkeiten gelesen haben, fragt er, welche die richtige sei. Da die Schüler die Frage nicht beantworten, formuliert er eine Aufgabe für die anschließende Phase der Stillarbeit. Die Schüler sollen zwei Geschichten erfinden, in denen der Satz 'Du machst dir Sorgen' unterschiedlich betont wird. Im dritten thematischen Abschnitt werden die Geschichten vorgelesen und besprochen.

Im Folgenden gebe ich eine detaillierte Beschreibung des Stundenverlaufs und eine Auflistung der disziplinierenden Äußerungen. Die vollständige Transkription der Unterrichtsstunde erscheint in überarbeiteter Form in Redder (Hg) (1982).

6.2. Beschreibung des Stundenverlaufs

Disziplinierungen	Partitur	Zeitachse	Partitur	Beschreibung des Stundenverlaufs
				1. Anknüpfung an die letzte Stunde
1. L äußert das Prä einer Ermahnung L diszipliniert den Schüler Robert	1/1	...1 Min. 0.25 Min.	1/1	Offizieller Stundenbeginn
			2/1	L fordert die SS auf, ihr Buch aufzuschlagen.
2. L diszipliniert den Schüler Norbert	3/3	0.55 Min.	2/5--4/1	L knüpft an die letzte Stunde an und rekonstruiert sie.
			4/2-4	L fordert die SS auf den vorliegenden Buchtext mit den drei vorgegebenen Betonungen zu lesen. L ruft Robert auf.
			4/5-5/3	Robert liest den Text mit der Betonung auf 'so'.
			5/3	L stellt fest, daß Robert die erste Betonung gewählt hat.
				L fordert die SS auf, die zweite Möglichkeit zu lesen. L ruft Heinrich auf.
3. L diszipliniert die Klasse	5/4	2.15 Min.	5/4-6	Heinrich liest den Text mit der Betonung auf 'ich'.
			6/1	L fordert Bertha auf, die dritte Betonungsvariante zu lesen.
			6/1-5	Bertha leist den Text mit der Betonung auf 'nicht'.
			7/1-2	L fragt die SS, welche der drei Möglichkeiten die richtige bzw. angemessenste sei. L ruft Jörg auf.
			7/3	Jörg meint, die Betonung auf 'ich' sei die richtige.
				L stimmt zögernd Jörgs Vorschlag zu und gibt den turn weiter an Guido.
				Guido bezeichnet die Betonung auf 'nicht' als die richtige.
			7/4-5	L lehnt die vorgeschlagenen Möglichkeiten ab.
			7/6	L fragt nach den Kriterien, die darüber entscheiden, welche der Möglichkeiten die richtige ist.
			8/2-5	L liest die drei Möglichkeiten noch einmal und ruft anschließend Barbara auf.
			8/5	Barbara schlägt die Betonung auf 'nicht' als die richtige vor.
				L wiederholt Barbaras Vorschlag.

Disziplinierungen	Partitur	Zeitachse	Partitur	Beschreibung des Stundenverlaufs
			8/6	Robert ruft die Betonung auf 'so' in die Klasse.
			8/6-9/1	L wiederholt Roberts Zwischenruf.
			9/1-2	Andere Schüler rufen Vorschläge in die Klasse.
			9/2	L stimmt zögernd den Äußerungen zu.
			9/3	L stellt fest, daß seine Frage nicht sofort eindeutig zu entscheiden ist.
4. L diszipliniert die Klasse	1o/2-11/3	4.25 Min. 4.55 Min. 5.oo Min 5.15 Min.	10/1-12/5	L fordert die SS auf, die verschiedenen Betonungsmöglichkeiten an einem Beispiel selbst auszuprobieren, indem sie zwei Geschichten erfinden, in denen der Satz 'Du machst Dir Sorgen' unterschiedlich betont wird.
			13/1	L fragt, ob die Aufgabenstellung verstanden ist.
			13/2-14/1	L wiederholt die Aufgabenstellung.
				2. Stillarbeit der Schüler
5. L diszipliniert die Klasse	14/5	7.5o Min. [illegible] Min.	14/2-2o/1	Es findet kein Hauptdiskurs statt.
6. L diszipliniert die Klasse	19/4-2o/4	1o.15 Min.	2o/1-22/2	L schlägt den SS vor, die Betonung auf 'Sorgen' zu wählen.
7. L diszipliniert die Klasse	23/4	12.[illegible] Min.	22/2-26/1	Es findet kein Hauptdiskurs statt.
8. L diszipliniert den Schüler Robert	24/4-25/3	13.[illegible] Min. 13,3o Min.	26/1	L fragt, wer noch nicht fertig sei.
9. L diszipliniert den Schüler Robert	26/3	15.[illegible] Min.	26/1-27/5	Es findet kein Hauptdiskurs statt.
1o. L diszipliniert den Schüler Jörg.	28/1	16.oo Min.	28/1-2	L fordert die SS auf, die Geschichten abzuschließen.
			28/2-29/1	Es findet kein Hauptdiskurs statt.
			29/1	L fragt die SS, wer noch nicht fertig sei.
			29/2-4	L fordert die SS auf, die Stillarbeit zu beenden.
				3. Besprechung der Stillarbeit
			29/5	L fordert Bertha auf, ihre Geschichte vorzulesen.
11. L diszipliniert die Klasse und einen Schüler	1o/1-4	17.[illegible] Min.	3o/1-31/4	Bertha liest die Geschichte und ersetzt den Satz um die Wörter 'zu viel', die sie auch betont.

Disziplinierungen	Partitur	Zeitachse	Partitur	Beschreibung des Stundenverlaufs
12. L diszipliniert die Klasse	32/2-3	18.1 Min.	31/4-32/1	L fordert die SS auf, das Vorgelesene zu kommentieren.
			32/1-33/1	Stephan ist der Meinung, nicht das 'zu viel', sondern das 'du' müsse betont werden.
			33/1	L fragt Bertha, ob Stephans Vorschlag auch möglich ist. Bertha bejaht die Frage.
			33/3	L fragt Bertha, ob sie noch eine zweite Geschichte geschrieben hat.
			33/4	Bertha verneint.
13. L diszipliniert die Klasse	33/5	18.45 Min.	33/4-5	Robert ruft in die Klasse, daß er vorlesen möchte.
			33/5	L ruft Robert auf.
			33/5-34/3	Robert liest seine Geschichte mit der Betonung auf 'sehr viel' vor.
			34/3	L fragt Robert, welches Wort er betont habe.
			34/3-4	Robert antwortet, daß er 'sehr viel' betont habe.
			34/4-5	Da L meint, Robert habe ein anderes Wort betont, diskutieren sie über die Betonung.
			34/5-35/1	L fragt die Klasse, welches Wort Robert betont habe.
			35/1-2	Einige SS rufen sowohl L's als auch Roberts Vorschlag in die Klasse.
14. L diszipliniert die Klasse.	35/5	19.30 Min.	35/2-3	L fordert Robert auf, die Geschichte noch einmal vorzulesen.
			35/3-36/2	Robert liest die Geschichte mit der Betonung auf 'Sorgen' vor.
			36/3	Robert stimmt zu, daß er den Satz mit der Betonung auf 'Sorgen' vorgelesen hat.
			36/3	L wiederholt den Satz mit der Betonung auf 'Sorgen'. L ruft Heinrich auf vorzulesen.
			36/3-37/1	Heinrich liest seine Geschichte mit der Betonung auf den Wörtern 'du' und 'dir' vor.
			37/1	L stimmt zögernd der vorgelesenen Betonung zu.
			37/1-4	L fragt, was in der Geschichte ausgedrückt werde, wenn das 'du' betont wird? L ruft Bertha auf.

Disziplinierungen	Partitur	Zeitachse	Partitur	Beschreibung des Stundenverlaufs
			37/4-38/1	Bertha meint, daß sich nicht der Sprecher, sondern der Hörer Sorgen machen.
			38/1-3	L fragt, was in dem Satz das Wichtigste sei, wenn das 'du' betont wird. L ruft Jörg auf.
			38/3-4	Jörg schlägt vor, daß man schreiben muß, daß die anderen sich keine Sorgen machen.
			38/4-6	L beantwortet die Frage selbst: Das Wichtigste ist die Person, die sich Sorgen macht. L ruft Guido auf.
			38/6-39/2	Guido versucht, die Frage zu beantworten.
15. L diszipliniert die Klasse	39/4	21.30 Min.	39/2-3	L sagt, daß Guidos Antwort richtig ist.
			39/3	L wiederholt seine Frage.
			39/4-40/1	Nun versucht auch Bertha, die Frage zu beantworten.
			40/1-3	L sagt, daß Berthas Antwort richtig ist. Jedoch stellt er fest, daß der von Bertha genannte Kontext zu der vorgelesenen Geschichte nicht paßt.
			40/3-4	L nennt selbst den richtigen Kontext.
			40/4-5	Jörg bittet um die Erlaubnis, seine Geschichte vorzulesen.
			40/5	L gestattet es Jörg.
16. L diszipliniert die Klasse	41/1-3	22.[illegible] Min. 22.[illegible] Min. 22.35 Min.	40/5-42/2	Jörg liest.
17. L diszipliniert einen Schüler	43/2	22.40 Min.	42/2-43/6	L fragt, was in dem Satz das Wichtigste sei, wenn 'Sorgen' betont wird.
			44/1	Einige SS rufen Antworten in die Klasse.
			44/2-45/1	L ist mit den Beiträgen nicht zufrieden. Er beantwortet die Frage selbst: Der Akzent liegt auf dem, was die Person macht, und nicht darauf, wer es macht.
18. L diszipliniert die Klasse	45/2-3	24.20 Min.	45/2	L bittet Martina, ihre Geschichte vorzulesen.
			45/2-46/3	Martina liest.
			46/3	L bittet sie, einen Teil der Geschichte noch einmal zu lesen.
19. L diszipliniert die Klasse	46/4-5	24.50 Min. [illegible].00 Min.	46/4-47/4	Martina liest die Geschichte mit der Betonung auf 'dir'.

Disziplinierungen	Partitur	Zeitachse	Partitur	Beschreibung des Stundenverlaufs
			47/5-48/1	L fragt die Klasse, ob die Betonung auf 'dir' möglich ist.
			48/3	Barbara meint, die Betonung auf 'dir' und 'du' sei möglich.
			48/3-4	L greift Barbaras Antwort auf und wiederholt den vorgelesenen Satz.
			49/1	L beginnt, über den Nachsatz, den Martina vorgelesen hat, zu sprechen.
20. L diszipliniert die Klasse	49/2-4	26.20 Min.	49/2-50/3	SS initiieren einen Paralleldiskurs, am dem L teilnimmt.
		26.45 Min.		
		27.15 Min.	50/3-51/1	L bittet,den von Martina vorgelesenen Nachsatz umzuformulieren. L ruft Guido auf.
			51/1-2	Guido macht einen Vorschlag.
			51/2-3	L akzeptiert Guidos Vorschlag.
			51/4-52/3	L formuliert den Nachsatz um.
			52/1	L bittet Guido, seine Geschichte vorzulesen.
21. L diszipliniert die Klasse.	52/4	29.00 Min.	52/3-53/4	Guido liest.
			53/4	SS lachen über die vorgelesene Geschichte.
			53/5-54/4	SS und L unterhalten sich über das Vorgelesene.
22. L diszipliniert die Klasse	54/3-4	29.45 Min.	54/5-55/1	L fragt, wie der Satz zu verstehen sei, den Guido vorgelesen hat.
			55/1-2	Malte gibt eine Antwort,die akustisch nicht zu verstehen ist.
23. L diszipliniert die Klasse	56/3	30.30 Min.	55/4-57/1	L fragt die SS, ob in der vorgelesenen Geschichte, die Äußerung 'Du machst dir Sorgen' ernst gemeint ist. L ruft Malte auf.
			57/2	Malte versucht, die Frage zu beantworten.
			57/3-5	L sagt, daß durch die Äußerung der Angesprochene sich keine Sorgen machen soll.
			57/5-58/1	Bertha meint, daß die Oma die Befürchtungen des Jungen nicht als "richtige" Sorgen akzeptiert.
			57/3-4	L formuliert die Antwort von Bertha um.

Disziplinierungen	Partitur	Zeitachse	Partitur	Beschreibung des Stundenverlaufs
			58/3-4	Guido macht eine Äußerung, die nicht zu verstehen ist.
			59/1	L unterbricht Guido und sagt, der Junge wolle wissen, wie lange der Schmerz anhält.
24. L diszipliniert die Klasse	59/3-4	32.00 Min.	59/2-3	L fragt die SS, ob noch jemand seinen Text vorlesen will. L ruft Bärbel auf.
			59/3-60/3	Bärbel liest ihre Geschichte vor.
			60/4-5	L stellt fest, daß Bärbel den Satz 'Machst du dir Sorgen' als Frage formuliert hat.
			60/5	L fragt, welches Wort betont werde. L ruft Andrea auf.
			60/6	Andrea meint, das Wort 'machst' werde betont. L ruft Bärbel als nächste auf- Bärbel antwortet, daß 'Sorgen' betont wird. L wiederholt Bärbels Antwort.
25. L diszipliniert die Klasse	61/2	33.00 Min.	61/1-2	L fordert auf, den Satz mit der Betonung auf 'machst' vorzulesen.
			61/3	L stellt fest, daß in der vorgelesenen Geschichte nur die Betonung auf 'Sorgen' sinnvoll ist.
			61/6	L beendet die Stunde.

6.3. Ablaufbeschreibung der Schülerhandlungen

Da ich bei der Betrachtung der speziellen Lehrer-Schüler-Beziehung die Handlungen des Schülers Rob[1], den ich exemplarisch herausgreife, aus dem zeitlichen Ablauf isoliere, indem ich sie unter den Gesichtspunkten 'Reaktion auf das Disziplinierungsverhalten des Lehrers' und 'Zur inhaltlichen Mitarbeit des Schülers' betrachte, gebe ich zuerst die Handlungen des Schülers in einer Ablaufbeschreibung wieder, um dem Leser einen Überblick über die chronologische Reihenfolge des Schülerverhaltens während der Unterrichtsstunde zu vermitteln. Dabei habe ich bereits eine Grobgliederung vorgenommen, und zwar in themabezogene und in nicht themabezogene Handlungen. Das Gesamtgeschehen habe ich nur dann aufgeführt, wenn es für das Verständnis des Schülerhandelns erforderlich ist.

---

1) Die Namen des Schülers, seiner Mitschüler und des Lehrers habe ich geändert.

Partitur	themabezogene Handlungen	nicht themabezogene Handlungen	Gesamtgeschehen	Partitur
1/1		verweigert das gewünschte Verhalten	L eröffnet die Stunde mit einem Prä von einer Ermahnung	
1/1-2		wendet sich an das Aufnahmeteam		
1/2		kippt mit dem Stuhl um	L ermahnt Robert	1/3
			L fordert die SS auf, das Buch aufzuschlagen	
2/1-3	schlägt Buch auf			
2/4		ruft in die Klasse, lacht		
3/2		ruft in die Klasse	L knüpft an die letzte Std.an u.rekonstruiert sie	2/5-4/1
3/2-5		lacht		
4/2	ruft den Satz in die Klasse, an dem in der letzten Std. verschiedene Betonungsmöglichkeiten durchgesprochen wurden		L fordert die SS auf, den Text mit den drei Betonungsmöglichkeiten zu lesen	4/2-4
4/4	meldet sich		L ruft Robert auf	4/4
4/4 - 5/2	liest den Text mit der Betonung auf 'so'			
5/4-5		dreht sich nach hinten u. schmunzelt	Heinrich liest den Text mit der Betonung auf 'ich'	5/4-6
5/6	wendet sich an Heinrich und sagt, er solle langsamer lesen			
			L fragt, welche der Möglichkeiten die richtige sei.	7/1-2
			Es wird die Betonung auf 'ich' und 'nicht' vorgeschlagen	7/3-4
			L sagt, falls jemand noch die Betonung auf 'so' für richtig halte, seien alle drei Möglichkeiten wieder genannt.	
7/5	stimmt L zu			
7/6		schlägt auf den Tisch	L fragt, nach welchen Kriterien zu entscheiden sei, welche der Möglichkeiten die richtige ist.	7/6
	wendet sich an die Klasse und schlägt lachend eine Abstimmung vor			
8/2	beginnt eine Frage zu dem Betonungsproblem zu stellen, wird aber von L unterbrochen		L liest eine Betonungsmöglichkeit	8/2-3
8/2-3	meldet sich und fordert L auf, die anderen Betonungen auch zu lesen		L liest.	8/3-5
			Barbara, die die Sprecherlaubnis erhalten hat, schlägt 'nicht' als die richtige vor	8/5
8/6	meldet sich kurz u.ruft in die Klasse, die Betonung auf 'so' sei die richtige		L wiederholt Rob's Vorschlag	8/6-9/1
9/2		zeigt auf die Kamera	L stellt fest, daß "nicht sofort eindeutig zu entscheiden" ist, was die richtige Betonung ist.	9/3
9/4		thematisiert die Aufnahme	L beginnt, eine Aufgabe zu stellen, wird aber durch Kichern unterbrochen	9/4-2
		kichert		

Partitur	themabezogene Handlungen	nicht themabezogene Handl.	Gesamtgeschehen	Partitur
			L setzt die Aufgabenstellung fort	10/2-12/
10/5	fragt, was die SS machen sollen		L ermahnt die SS	10/6
10/6	verweigert das geforderte Verhalten		L setzt die Aufgabenstellung fort	
	spricht leise mit linken Nachbarn			
	schlägt Heft auf u. holt einen Stift aus seinem Mäppchen			
11/2		stiert in die Kamera u. stellt fest, daß sie immer auf ihn gerichtet ist.		
11/5	will eine Frage zur Aufgabe stellen, erhält aber keinen turn.			
12,1-2	Diskurs zwischen L und Rob über die Aufgabenstellung		L wiederholt die Aufgabe	12/2-5
12/4	sagt, daß er eine Geschichte vorlesen will			
13/2	sagt, daß er schon eine weiß		L wiederholterneut die Aufgabe	13/2
	äußert seine Ungeduld, weil L die Aufgabe das dritte Mal wiederholt		Beginn der Stillarbeit	14/1
13,2-14/2	konzentriert sich auf sein Heft		Ein S thematisiert das Kamerateam	14/2
14/2-4		kommentiert die S-Äußerung u. lacht		
14/1-15/1		fordert L auf, sich nicht vor die Kamera zu stellen, weil er aufs Bild möchte		
15/1	schreibt			
15,1-2	spricht über das, was er bis jetzt schon geschrieben hat			
15/2	schreibt		Ein S ruft den Lehrer	15/3
			L fragt, wer ihn sprechen wolle	15/4
15/4	meldet sich			
15/5	spricht mit dem Lehrer mit [illegible]			
15/5-16/1	unterhält sich mit L über die Aufgabe		Nach dem Gespräch mit Rob. erweitert L die Aufgabenstellung	
16/2	ruft ein Beispiel für die veränderte Aufgabenstellung in die Klasse			16/1-3
16/2-4	schreibt			
16/4		thematisiert die Aufnahme		
17/1-2	schreibt			
17/2		macht L auf ein Kabel aufmerksam, über das er nicht stolpern soll		
17/3-19/4		erklärt dem Kamerateam, wie die Fenster zu öffnen sind		
19,4-22/5	schreibt (zwischendurch schaut er kurz L und einen S an, der eine Frage stellt)		Einige SS initiieren einen Paralleldiskurs	22/5
22/5-23/2		nimmt an dem Paralleldiskurs teil		

Partitur	themabezogene Handlungen	nichtthemabezogene Handl.	Gesamtgeschehen	Partitur
23/3-24	schreibt			
24/1	schließt Füller und fragt, ob er vorlesen darf.			
24/2-3	wendet sich mit der Bitte an L, seine Geschichte zu beurteilen. Als L in sein Heft schauen will, deckt Rob. es mit einer Hand zu,			
24/3		unterhält sich mit rechten Nachbarn über die Aufnahme		
24/4-5	Stellt eine Frage an L., die akustisch nicht zu verstehen ist.			
24/5		lacht	Einige SS initiieren einen Paralleldiskurs	24/6
24/6-25/3		nimmt an dem Paralleldiskurs teil	über einen Boxkampf, der am Tag vorher im Fernsehen übertragen wurde	
25/3-26/1	schreibt			
			Paralleldiskurs wird beendet	25/5
			L fragt, wer noch nicht fertig sei.	26/1
26/1	meldet sich und sagt, daß er noch zwei Sätze zu schreiben hat.			
26/1-3	schreibt			
26/3		boxt in die Luft u.ruft den Namen eines Boxers		
26/3-27/4	schreibt			
27/4-5		lacht, kurzer Diskurs mit Nachbarn		
28/2-3	schließt Füller u.zeigt lk. Nachbarn sein Heft u. teilt ihm mit, daß er etwas geschrieben hat			
			L fragt Bertha, ob sie vorlesen will	28/5-6
28/6	sagt, er möchte beide Geschichten lesen.			
28/6-29/1	zeigt rechtem Nachbarn sein Heft		L fragt, wer noch nicht fertig sei.	29/1
29/1	meldet sich u.sagt, er sei fertig			
29/3-4	sagt, wieviele Seiten er geschrieben habe			
29/5	schaut in sein offenes Heft		Bertha liest	30/1
			L ermahnt die SS, leiser zu sein	30/1
30/1		sagt, die Klasse solle lauter sein	L ermahnt erneut	30/2
30/2		beschwert sich, die Klasse sei zu laut		
			Ein S fragt, ob er als nächster lesen darf	30/3
30/3	sagt, daß er als nächster vorlesen möchte			
31/2-32	schaut in sein Heft		Diskussion über Berthas Geschichte	31/5-33
32/1 - 33/4	liest u.korrigiert in seinem Heft			
33/4-5	meldet sich u. sagt, daß er als nächster vorlesen will		L ruft Robert auf	33/5

Partitur	themabezogene Handlungen	nicht themabezogene Handl.	Gesamtgeschehen	Partitur
33/5-34/3	liest eine seiner Geschichten vor.			
34/3-35/2	Diskussion mit L über die Betonung in seiner Geschichte			
35/3-36/4	liest nach einer Aufforderung von L die Geschichte noch einmal. Er stimmt L zu, der Robert habe 'Sorgen betont		Heinrich liest seine Geschichte u.betont 'du'	36/4-37/1
			L fragt, was ausgedrückt werde, wenn 'du' betont wird.	37/1-3
37/2	meldet sich			
38/1		singt kurz		
38/5-39/1		lacht, dreht sich nach hinten u.winkt in die dort stehende Kamera.	L beantwortet selbst die Frage	38/4-6
			Guido versucht, die Frage auch zu beantworten	38/6-39/2
38/-40/1		schaut nach hinten	L sagt zwar, daß die Antwort von Guido richtig ist, stellt die Frage jedoch noch einmal	39/2-3
40/1		trommelt mit den Händen aufs Pult		
40/2-41/1	wendet sich an seinen linken Nachbarn, sucht anschließend etwas in seinem Pult und unterhält sich leise mit Nachbarn			
			Während Jörg seine Geschichte liest, ermahnt L. leiser zu sein.	40/5-42/1
41/3		sagt, daß die Klasse zu leise ist		
42/1-2		klopft mit einem Stift auf sein Pult	Diskussion zwischen einiSS und L, warum 'Sorgen' betont wird. Da L mit den Antworten nicht zufrieden ist, beantworter er selbst die Frage	42/1-45/1
42/3	unterhält sich	mit seinem r.Nachbarn		
42/3-5		bückt sich halb unter den Tisch		
42/5-44/2		verschwindet fast unter der Bank		
44/2		ruft in die Klasse und fragt, ob jemand Skat mitspielt	Einige SS lachen über eine Antwort	44/2-3
		fragt, warum die SS lachen		
44/4-5		schlägt mit einem Stift auf sein Pult		
46/4-47/2		provoziert den Lehrer		
46/5-47/1		legt Kopf u.Arme auf die Bank	Martina liest ihre Geschichte	45/4-49/4
47/1-4		klappt Tischplatte hoch, holt einen Bleistift aus dem Pult; hebt die Schultasche hoch und holt grinsend ein Buch heraus		
			Ein Schüler ruft in die Klasse, daß die vorgelesene Betonung falsch ist	47/4
47/4-5	bezieht sich scherzend auf die §-Äußerung			
			L fragt, ob die vorgelesene Betonung möglich ist	47/6-4
48/1	meldet sich			
48/1-2		dreht sich grinsend nach links		
48/2-49/2		holt einen Stift aus dem Mäppchen und malt	Die Klasse einigt sich, daß die Betonung auf 'dir', so wie sie M. vorgelesen hat, nicht ausreicht. Das Wort 'du' muß auch betont werden.	48/1-4
			L beginnt, über den vorgelesenen Nachsatz zu sprechen	49/1
49/2			L thematisiert einen Paralleldiskurs u. nimmt an ihm teil	49/2 50/3
		schaut die störenden SS grinsend an		
49/2-		beteiligt sich an dem Paralleldiskurs		

Partitur	themabezogene Handlungen	nicht themabezogene Handl.	Gesamtgeschehen	Partitur
50/3-6		fragt leise seine Nachbarn nach einem Radierer	L und SS sprechen über den Nachsatz	[illegible]
50/6-52/2		radiert mit einer kurzen Unterbrechung		
			L sagt: Ich würd'den Satz so verstehen...	51/4
51/4	kommentiert die letzte L-Äußerung			
52/2-3		gibt den Radierer zurück	Guido beginnt, seine Geschichte zu lesen	52/3-4
52/4		lacht	Er wird durch das Lachen der anderen unterbrochen	52/4
			L fragt, was an der Geschichte so lustig sei.	52,4
52/5		antwortet, weil er lachen müsse		
			Nachdem Guido zu Ende gelesen hat, lachen die SS	53,4
53,4-5		lacht u.winkt in die Kamera		
53/5		wirft Bleistift in die Luft		
54/3-55/2		bückt sich nach einem hingefallenen Bleistift, verschwindet unter der Bank, so daß er nicht mehr zu sehen ist; streckt kurz ein Bein in die Luft	SS und L unterhalten sich über die von Guido vorgelesene Geschichte	54/4-55/1
55,2		spricht leise mit seinem Nachbarn		
56/2	sagt etwas, das nicht zu verstehen ist			
56/5	sagt etwas, das nicht zu verstehen ist			
57/3-5		stiert in die Kamera		
57/5-57/2		dreht sich abwechselnd nach rechts u. links		
			L fragt, ob noch jemand vorlesen möchte	57/2
59/3	sagt, daß er mal nachschauen will; klappt sein Heft auf			
			Bärbel liest vor	59/3-60/2
60/4	beginnt eine Frage zu der vorgelesenen Geschichte zu stellen; erhält aber keine Sprecherlaubnis			
			L fragt nach der Betonung	6[illegible]
60/5	spricht den relevanten Satz laut			
61/2		schaut nach hinten	L und SS sprechen über verschiedene Möglichkeiten den Satz zu betonen	60/5-61/[illegible]
61/5		holt Hefte und Bücher aus seiner Tasche	L kündigt das Stundenende an	61/6
62/1	äußert seine Begeisterung hierüber und springt auf			

7. Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion

7.1. Zum Disziplinierungsverhalten des Lehrers

Im Folgenden will ich das Disziplinierungsverhalten des Lehrers der vorliegenden Stunde betrachten und zeigen, auf welches der beiden aufgezeigten Sprachmuster er zurückgreift.

Schauen wir uns zwei Situationen an, in denen er diszipliniert:

(B 62) Die SS werden beim Schreiben ihrer Aufsätze immer lauter und unkonzentrierter. L unterhält sich mit einzelnen SS, wendet sich jedoch an die Klasse und sagt:

L Vielleicht/vielleichterklär ich das noch mal/

L Hört bitte zu!
S Also,wenn einer ( )
S ( )reißt der Film
S gemacht hat

L Hört bitte zu!Ich glaub, das ist
S Um eh zu ihm ( )
S Ich weiß ( )

L vielleicht doch ein bißchen/.ein bißchen schwierig/[1]

L Ich will da noch was zu sagen. Am einfachsten ist,/
L Hört bitte zu! Am einfachsten ist,glaub ich, die
L Betonung auf 'Sorgen'.

[1] Gemurmel und Gekicher im Hintergrund

(12/4-20/4)

Während der Stillarbeit will L den SS eine Hilfe geben. Da die Klasse relativ laut ist, stockt er und fordert Ruhe. Die SS sprechen jedoch weiter, so daß er erneut

diszipliniert, indem er die einmal gewählte Realisierungsform wiederholt. L beginnt erneut eine thematische Äußerung an die Klasse zu richten, unterbricht sich wegen des Schülerkrachs noch einmal und wiederholt dieselbe Aufforderung ein drittes Mal, die genau wie die beiden anderen von den SS nicht beachtet werden, da sie laut bleiben.

Genauso wenig erfolgreich sind seine Bemühungen in (B 63):

(B 63) Die SS schreiben während der Stillphase ihre Geschichten:

L
S Haben Sie heute morgen auch den Boxkampf ge-

L ∠1 1-/
S sehen?
R Aber ich.
S Heute?
S Aber ich.
S ∠2 2-/

L So, jetzt macht bitte weiter!
S ( ) ich hab'

L
S ihn gesehen ( ).
S Oh.
S Der Clay hat den unterhalb( )

L
S Wer hat gesagt( )?
S Wer hat denn?
S ∠2 2-/

L So, seid bitte etwas ruhiger!
S Uwe. Uwe, Uwe.
S hätte Sie( )

∠1 Kopfnicken
∠2 Lachen (24/6-25/4)

Ein Schüler fragt L, ob er den Boxkampf vom Tag zuvor gesehen hat. Durch das Kopfnicken bejaht L die Frage. Dies nehmen einige SS zum Anlaß und als Erlaubnis, aus dem Unterrichtsgeschehen auszusteigen und über den Boxkampf zu sprechen. Hierauf äußert L ein 'Prä einer Ermahnung'[1], durch das er den SS zweierlei mitteilt: zum einen, daß er die Beendigung des Paralleldiskurses wünscht, zum anderen, daß bei Nichtbefolgen eine Ermahnung folgen werde. Die SS beenden aber nicht ihr unterrichtsfremdes Gespräch. Eine institutionell vorgesehene und angemessene Anschlußhandlung von L wäre eine Ermahnung. Doch L wiederholt ein Prä einer Ermahnung, wie an der Verwendung von »so« zu erkennen ist. Im Anschluß zeigt sich, daß auch diese Äußerung nicht erfolgreich ist; die SS sprechen weiterhin über den Boxkampf.

Gemeinsam ist den zwei Beispielen, daß L durch die Wiederholung mehrerer Disziplinierungen sein Ziel, Ruhe herzustellen, nicht erreicht.[2]

Dies ist auf das Disziplinierungsverhalten des Lehrers zurückzuführen. Trotz der Notwendigkeit, mehrmals disziplinieren zu müssen, wobei die Störhandlung disziplinierungswürdiger[3] wird, zeigt L keine Steigerung in der Wahl seiner Äußerungen. Er droht keine Sanktion für die SS an. Die Disziplinierungen werden aufgrund der Wiederholung wirkungsloser und drehen sich in Wahrheit im Kreise. Hiermit nimmt er selbst eine Abschwächung der illokutiven Kraft seiner Äußerungen vor.

---

1) Zu 'Präs von Ermahnungen' vgl. Kapitel 3.4

2) vgl. auch (B 4o): Es ist ein Unterrichtsausschnitt aus der in diesem Teil analysierten Unterrichtsstunde, den ich aus analytischen Gründen bereits in Teil A aufgeführt habe. In dieser Situation sind die Bemühungen des Lehrers, Ruhe herzustellen, auch nicht erfolgreich.

3) Je nach Stärke des Verstoßes lassen sich Störhandlungen verschiedenen Bereichen zuordnen vgl. Kapitel 4.3

Die zwei Situationen lassen vermuten, daß der Lenrer statt des institutionellen Disziplinierungsmusters des Ermahnens das persönlich orientierte des Appells wählt. Die Annahme läßt sich durch weitere Indikatoren erhärten

Ein Merkmal ist die Diskrepanz, die zwischen Störhandlung und Disziplinierung zu beobachten ist. Lehrer, die Appelle äußern, fassen den Toleranzbereich zu weit und räumen den Schülern einen zu großen Freiraum ein, innerhalb dessen sie nicht mehr bereit sind, Störungen zu beenden.

Das Disziplinierungsverhalten des Lehrers weist auch dieses Charakteristikum auf:

Im folgender Situation diszipliniert er einen Schüler erst nach vier Störaktionen(vgl. (s2) bis (s5)):

(B 64) L beginnt die Stunde:

(s1) L So, könn wir anfangen, ja!

(s2) Rob Nee.

(s3) Rob zum Kamerateam Eh Sie/ Eh, Sie haben noch die Kappe drauf.

(s4) Rob lacht laut

(s5) Rob kippt mit dem Stuhl nach hinten.

(s6) L Robert!

(1/1-4)

Bei der Diskussion der Unterschiede, die zwischen dem Ermahnenmuster und dem Muster des Appells bestehen, hat sich gezeigt, daß Lehrer, die Appelle äußern, das Spektrum von möglichen Realisierungen (vgl. Kapitel 3) nicht einsetzen. Genauso verhält sich der Lehrer in der vorliegenden Stunde. Er wählt fast nur solche Disziplinierungen, durch die er die Schüler explizit auffordert, einen bestimmten Zustand herzustellen (vgl. Kapitel 3.1)

(B 4o) Hört ma bitte zu!
(B 63) So, seid bitte etwas ruhiger!
So, jetzt macht bitte weiter!
(B 65) Hört bitte zu!
(B 66) So, jetzt ist gut!
(B 67) Mensch, tu das doch weg!
(B 68) Ja, ist gut!
(B 69) Warte mal, bis ich Dich dran nehme!

Viele der gewählten Realisierungen werden in Verbindung mit »bitte« geäußert (vgl. (B 4o); (B 63); (B 64)).

In Kapitel 5 habe ich ausgeführt, daß sich u.a. im Gebrauch solcher Höflichkeitsindikatoren zeigt, daß Lehrer die ihnen qua Institution mitgegebene Autorität nicht einsetzen, sondern versuchen, sich mit den Schülern auf eine Stufe zu stellen. Sie verhalten sich, als bestünde ein persönliches, nicht institutionelles Verhältnis zu den Schülern, in dem die Schüler freiwillig entscheiden können, ob sie der Aufforderung folgen wollen.

Appelle sind möglicherweise häufiger bei den Lehrern zu finden, die Probleme haben, institutionelle Disziplinierungsmöglichkeiten einzusetzen und für die sich Konflikte ergeben, wenn sie von der Situation her gezwungen werden, disziplinierend einzugreifen. Sie wählen dann das Muster des Appells. Das zeigt sich u.a. durch die Tatsache, daß die Lehrer ihre Appelle oft durch accounts ergänzen. Accounts sind m.E. Indikatoren dafür, daß Lehrer ihre Disziplinierungen selbst kritisieren und Gründe anführen, warum sie sie trotzdem äußern.

Dies Phänomen zeigt sich auch bei dem unterrichtenden Lehrer:

(B 7o) L Noch mal, liest Du den/ die letzten zwei Sätze
S ⟋1 Nee.

L Noch mal bitte!
S Wieso?
S ( )
M Die Eltern machten

L Augenblick ma bitte! Ich/
M sich Sorgen/
S Selber noch

L möcht das gerne verstehen.
S Hör auf!

⟋1 Gemurmel und Lachen im Hintergrund

(46/4-5)

Segmentierung:

(s1) L: Noch mal, liest Du den /die letzten Sätze noch mal bitte!
(s2) a) L: Nee.
b) S: Wieso?
c) S: ( )
(s3) M: Die Eltern machten sich Sorgen/
(s4) L: Augenblick ma bitte!Ich/
(s5) a) S: Selber noch.
b) S: Hör auf!
(s6) L: möcht das gerne verstehen.

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

In (s1) fordert L einen Schüler auf, die letzten Sätze seiner Geschichte noch einmal zu lesen. Bevor der Schüler zu lesen beginnt.(s3), werden einige SS unruhig (s2), so daß L den vorlesenden Schüler unterbricht und die

Klasse pauschal diszipliniert. Interessant ist (s6), der anschließende account des Lehrers, durch den er seine Äußerung damit begründet, daß er das Vorgelesene verstehen möchte. Der account läßt darauf schließen, daß L die ihm qua Institution gegebene Autorität nicht wahrnimmt, Er möchte nur Ruhe, weil er verstehen und zuhören will. Daß er das Recht und die Verpflichtung hat, das Gleiche von den SS zu verlangen, scheint er zu leugnen.

In einem anderen Fall führt er die Unkonzentriertheit der SS auf "seinen schlechten Unterricht" zurück:

(B 71) L Hört ma bitte zu! Ich glaube, das ist doch ein bißchen/ . ein bißchen schwierig... Ich will da eben noch was zu sagen. Am einfachsten ist, glaub ich/ Hört ma bitte zu! Am einfachsten ist, glaub ich, die Betonung auf 'Sorgen'.

(2o/1-5)

L vermittelt den Eindruck, daß er sich selbst bezichtigt, die Störhandlung verursacht zu haben; deshalb übernimmt er die "Schuld" für das Verhalten der SS und stellt es als zwanghaftes dar, das er mit Überforderung begründet.

Diese Formen von Disziplinierungen vermitteln den Eindruck, daß L relativ unsicher in seiner Rolle als Lehrer ist. Dies zeigt sich auch in anderen Situationen.

Greifen wir noch einmal auf die Segmente (s4) bis (s6) von (B 7o) zurück:

(B 7o) L Augenblick ma bitte!
M Die Eltern machten sich Sorgen/

L Ich/ möcht das gerne verstehen.
S Selber noch.
S Hör auf!

L hat den vorlesenden Schüler unterbrochen, um zu disziplinieren. Anschließend beginnt er einen account zu formulieren, läßt sich aber von einigen SS ins Wort fallen: er stoppt mitten im Satz und führt erst nach kurzer Pause seine Äußerung fort.

Dasselbe ist auch in (B 72) zu beobachten:

(B 72) L hat Jörg aufgefordert, seine Geschichte vorzulesen:

L
J Hildegard hat eine Hand(granate) verloren.
SS ∠1 Och,

L Seid etwas/
SS Mensch ∠2 (Handgranate)
S (Bescheuert( )

L Leo, die anderen ruhiger.
S ∠2 2-/
S Lauter?

L
S ∠2 2-/
S Ist ungefähr( )
R Am Anfang war's

L So, jetzt
R so schön laut. Jetzt ist es so leise.

L seid bitte ruhiger!
S ∠2 (Hast recht) 2-/
S Los mach!
J Hildegard hat...
S ( )

$\angle_1$ Gemurmel im Hintergrund
$\angle_2$ Lachen

(4o/5-41/4)

L unterbricht den Schüler Jörg und beginnt eine Disziplinierung an die Klasse zu richten. Es ist anzunehmen, daß er sagen wollte, >seid etwas ruhiger<. Er beendet allerdings seine Äußerung nicht, sondern läßt sich von unterrichtsfernen SS-Äußerungen unterbrechen.

Den letzten beiden Beispielen ist gemeinsam, daß der Lehrer versucht, Disziplinierungen an die Klasse auszusprechen, sich aber von der Unruhe der Schüler unterbrechen läßt und erst nach kurzen Pausen seine Äußerungen fortsetzt.

In einer anderen Situation führt der Lehrer seine thematische Äußerung nicht fort, sondern setzt dreimal neu an, bis er endlich seinen Satz zu Ende spricht, ohne die Schüler für die erzwungene Unterbrechung zu disziplinieren.

(B 73) [L Ja, wir wollen kurz darüber sprechen. Was wird/
[SS ( )

[L Was wird/ Was wird in dem
[SS) (zwei) ( ) ( )

[L Satz . ausgedrückt, wenn 'Sorgen' betont wird?

(42/3-4)

Die Diskussion der Beispiele ergibt, daß fast alle Disziplinierungen des Lehrers nicht erfolgreich sind. Aufgrund der aufgeführten Merkmale kann festgehalten werden, daß der Lehrer anstatt des institutionellen Musters des Ermahnens das persönlich orientierte des Appells einsetzt, womit er die illokutive Kraft seiner Äußerung abschwächt.

1. Trotz der Notwendigkeit, mehrmals disziplinieren zu müssen, setzt der Lehrer keine Ermahnenspirale ein. Das hat zur Folge, daß den Schülern keine Sanktion angedroht wird. Die Disziplinierungen werden zudem durch die Wiederholungen wirkungsloser.
   (vgl. (B 4o); (B 62); (B 63))

2. Der Lehrer faßt den Toleranzbereich zu weit, so daß die Schüler nicht bereit sind, ihre Störhandlungen zu beenden.
   (vgl. (B 63); (B 64))

3. Die Disziplinierungen werden meist als'einfache Ermahnungen' realisiert und weisen oft Höflichkeitsindikatoren auf.
   (vgl. (B 4o); (B 63); (B 65) - (B 7o))

4. Der Lehrer begründet seine Disziplinierungen zum Teil durch accounts. Hieran läßt sich seine Unsicherheit ablesen.
   (vgl. (B 7o); (B 71))

5. Der Lehrer läßt sich zum Teil von Schülern unterbrechen, ohne sie hierfür zu disziplinieren.
   (vgl. (B 7o); (B 73); (B 73))

Abschließend möchte ich einen Überblick über die auftretenden Disziplinierungen in der Unterrichtsstunde geben.

Überblick über die vorkommenden Disziplinierungen

	Partitur	Anzahl	erfolg-reich	Adres-sat	Realisierung	Störhandlung
1	1/1-1/1	2	-/+	P,E	Prä,erm.Anrufen	Krach,Störung eines Schülers
2	2/5-3/1	1	+[1]	E	erm.Anrufen	Zwischenruf, Lachen
3	5/4-5	1	-	P	einfache	Kichern
4	10/1-11/4	4	-	P	einfache	Krach
5	14/3-15/1	1	-	P	Prä	Nebendiskurs
6	19/4-20/4	3	-	P	einfache	Krach
7	23/2-3	1	-	P	einfache	Krach
8	24/2-25/5	3	+	E,P	einfache,Prä,Prä	Krach,ein Schüler lenkt SS ab
9	26/3	1	+	P	einfache	Schüler boxt durch die Luft
10	28/1	1	-	E	erm.Anrufen	Zwischenruf
11	29/5-30/5	3	-	P,E	einfache	Krach
12	32/2-3	1	-	P	einfache	Krach
13	33/5	1	-	P	einfache	Krach
14	35/3-36/1	1	-	P	einfache	Krach,Lachen
15	39/3-40/1	1	-	P	einfache	Krach
16	40/5-41/1	3	+	P	einfache, Prä	Krach
17	42/3-43/3	1	-	E	einfache	Zwischenruf
18	45/2-4	1	-	P	einfache	Krach
19	46/3-47/2	2	-	P,E	einfache	Krach
20	49/2-50/3	3	-	P	einfache	Nebendiskurs,Krach
21	52/3-53/1	1	-	P	einfache	Krach,Lachen
22	54/3-4	1	-	P	einfache	Krach,
23	56/3-4	1	-	P	einfache	Krach,Lachen
24	59/2-4	1	-	P	Prä	Krach
25	61/2-3	1	-	P	einfache	Krach
		40				

erfolgreich: +
nicht erfolgreich: -
Pauschal: P
einzelne Schüler: E
Prä v.Ermahnungen: Prä

1) Der Schüler, der ermahnend angerufen wird, beendet zwar seine Störhandlung, jedoch beginnen andere zu lachen.

Die Tabelle zeigt, daß der Lehrer in der Unterrrichtsstunde in 25 Situationen 4o Disziplinierungen äußert. Nur in vier Fällen ist eindeutig festzustellen, daß seine Äußerungen erfolgreich sind, d.h. daß die Schüler ihre Störaktionen beenden. Bei den übrigen Disziplinierungen zeigt sich, daß die Lehreräußerungen zumindest bei einem Teil der Schüler nicht die Wirkung hervorrufen, die der Lehrer beabsichtigt, nämlich Ruhe und Konzentration auf den Unterricht. In einer Situation beendet ein Schüler, den der Lehrer disziplinierend angerufen hat, seine Störung, jedoch nehmen andere Schüler die Unterbrechung des Hauptdiskurses zum Anlaß, um aus dem Unterrichtsgeschehen auszusteigen.

Sechsmal äußert der Lehrer mehr als zwei Disziplinierungen wegen ein und derselben Störhandlung, die letztendlich alle nicht erfolgreich sind, weil einige Schüler sich weiterhin weigern, sich auf den Hauptdiskurs einzustellen.

Der Lehrer weist ein beschränktes Spektrum in der Wahl der Realisierungen auf. Bis auf drei Situationen, in denen er Schüler disziplinierend anruft, wählt er 'einfache Realisierungen', die er pauschal an die Klasse richtet. Äußert er mehrere Disziplinierungen, verzichtet er auf eine Steigerung in der Wahl seiner Äußerungen.

Die Disziplinierungen beziehen sich meistens auf Schüler-Unruhe. Der Lärmpegel in der Klasse wird als zu hoch empfunden, um mit dem Unterricht ungestört fortfahren zu können. Nur in fünf Fällen beziehen sich die Disziplinierungen auf Störhandlungen einzelner Schüler: Ein Schüler wendet sich lautstark an das Aufnahmeteam, lacht laut und kippt mit dem Stuhl um, ein zweiter ruft eine nicht zum Thema der Stunde gehörende Äußerung in die Klasse, ein dritter boxt mit den Händen durch die Luft, ein vierter lenkt einige Mitschüler mit einem Gegenstand ab,

ein fünfter will zu dem Thema der Stunde einen Beitrag machen, ohne daß der Lehrer ihm die Sprecherlaubnis gegeben hat. In drei Situationen haben einige Schüler einen unterrichtsfernen Diskurs initiiert.

In Kapitel 7.1 habe ich gezeigt, daß Kategorien, die in Teil A entwickelt wurden, auf die vorliegende Unterrichtsstunde angewendet werden können, und ihre Aussagen bestätigt werden.

Um ihre Tragfähigkeit weiter zu erhärten, wäre eine Überprüfung an weiteren Stunden erforderlich. Sollten grundlegende Aussagen der Detailanalyse bestätigt werden, wäre eine Voraussetzung geschaffen, Lehrern ihr Handeln in schulischen Strukturen sichtbarer zu machen. Es könnten notwendige Konsequenzen ihres Agierens vorgeführt werden.

7.2. Provokationen des Schülers als Antwort auf das Verhalten des Lehrers

Das Disziplinierungsverhalten des Lehrers hat zur Folge, daß der Schüler nicht nur Gefordertes verweigert, sondern noch weitere Störaktionen anschließt[1].

Ich führe exemplarisch an den Reaktionen des Schülers Robert (Rob) vor, daß er das Disziplinierungsverhalten des Lehrers durchschaut und Reaktionen zeigt, die wiederum das Verhalten des Lehrers beeinflussen.

Der Schüler Rob nimmt öfter Appelle zum Anlaß, um aus dem Unterrichtsgeschehen auszusteigen:

(B 74) L So, könn wir anfangen, ja!
Rob Nee.
(1/1)

(B 75) L Hört bitte zu!
Rob Nein.
(1o/6)

(B 76) L Augenblick ma ! Was ist denn los? Na, dann beruhigt Euch ma !
Rob Was soll denn los sein?
(35/4-5)

(B 77) L Augenblick! Was ist denn da so lustig dran?
Rob Ja, weil ich lachen muß.
(52/3)

---

1) Kapitel 6.3 gibt einen Überblick über sämtliche Handlungen des Schülers, die er in der vorliegenden Unterrichtsstunde zeigt.

(B 78) L Augenblick mal bitte! Ich möchte das gerne verstehen.
Rob Ich nicht.

(46/4-5)

Die Lehreräußerung in (B 74) ist ein Prä einer Ermahnung, das die Funktion hat, den Schülern den offiziellen Unterrichtsbeginn mitzuteilen, d.h. daß die Schüler aufgefordert sind, ihre eigenen Schülergespräche zu beenden. Lehrer erwarten auf die Äußerungen keine verbale Zustimmung oder Ablehnung. Aus dem Grund äußern sie auch keine Präsequenz, sondern nur Präs[1], da für schulische Kommunikation konstitutiv ist, daß Schüler die Zustimmung für eine entsprechende Anschlußhandlung nicht verweigern können und somit ein Hörerrückcheck überflüssig ist. Der Schüler Rob verhält sich, als habe der Lehrer eine Präsequenz initiiert, auf die er vorgibt zu antworten. In seiner Antwort lehnt er die Zustimmung für den Unterrichtsbeginn ab.

Die Lehreräußerungen in (B 75) und (B 76) sind Disziplinierungen, die syntaktisch als Frage formuliert sind und auf die der Schüler vorgibt zu antworten. Der Schüler verhält sich, als habe der Lehrer eine Frage-Antwort-Sequenz initiiert. Hiermit zeigt er genau nicht die Verhaltensweise, die der Lehrer mit seiner Äußerung erreichen will, nämlich Ruhe und Konzentration auf den Unterricht. Durch die Art der Antwort gibt der Schüler auch zu verstehen, daß er der Lehreraufforderung nicht nachkommen will.

In (B 77) äußert der Lehrer die Disziplinierung in einer Form, daß aus dem Wortlaut der Äußerung deren

---

1) Zur Unterscheidung von Prä und Präsequenz vgl. Kapitel 3.4

disziplinierende Funktion relativ deutlich hervorgeht. Er fordert die Schüler
auf, ruhig zu sein. Rob verhält sich auch hier, als habe er die Entscheidung, darauf einzugehen oder das Geforderte zu verweigern.

In (B 78) äußert der Lehrer die Disziplinierung mit der Begründung, daß er verstehen möchte, was ein anderer Schüler liest. Rob weist sie mit der Antwort zurück, daß er kein Interesse an dem Vorgelesenen hat.

Fassen wir zusammen:

In allen Beispielen knüpft der Schüler mit seinen Äußerungen an vorhergehende Disziplinierungen des Lehrers an. Er zeigt jedoch nicht die Reaktionen, die der Lehrer sehen möchte. Der Schüler gibt zwar zu verstehen, daß er die Disziplinierung verstanden hat, entzieht sich ihr aber, indem er eine weitere Störaktion anschließt.

Der Lehrer stellt mit seinem Disziplinierungsverhalten Situationen her, in denen die Schüler scheinbar freiwillig entscheiden können, ob sie seiner Aufforderung folgen wollen. Rob verhält sich, als habe er die Möglichkeit und entscheidet sich öfter gegen die Forderungen des Lehrers.

Lehrer und Schüler wissen natürlich, daß aufgrund des institutionellen Rahmens diese Entscheidungsmöglichkeit nicht besteht und auch von dem Lehrer nicht intendiert ist. Es ist anzunehmen, daß der Schüler Rob das Verhalten

des Lehrers als Schwäche auslegt, weil er nicht nur das erbetene Verhalten verweigert und verbal ablehnt, sondern auch noch weitere Störaktionen anschließt, wie an (B 74) ablesbar ist:

(B 74) L So, könn wir anfangen, ja!
Rob Nein.
Eh Sie /Eh, Sie haben noch die Kappe drauf.
((lacht laut))
((Rob kippt mit dem Stuhl nach hinten))
L Robert!

Erst nach vier Störktionen wird Rob von dem Lehrer diszipliniert.

Man gewinnt den Eindruck, daß Rob störende Situationen schafft, um Disziplinierungen des Lehrers zu provozieren.

Die Vermutung wird durch die Betrachtung weiterer Beispiele gestützt.

(B 79) Martina liest ihre Geschichte vor:

(s1) M: Karls Mutter ist berufstätig. Karl hatte am Abend etwas vor. Er kommt um zweiundzwanzig Uhr dreißig nach Hause. Die Eltern machen sich Sorgen. Vater sagte: Du machst Dir Sorgen, wo Du doch so wenig Zeit für ihn hast.
(s2) $\angle_1$ Gemurmel im Hintergrund
(s3) L: Noch mal! Liest Du die letzten beiden Sätze noch mal bitte vor!
(s4) $\angle_1$ Gemurmel im Hintergrund
(s5) L: Augenblick mal bitte! Ich/ möcht das gerne verstehen.
(s6) Rob: Ich nicht.
(s7) L: Das weiß ich, aber ich/ kannst ja wenigstens, so (Dich) verhalten, daß andere, (die) verstehen (wollen), die ( ) das (können)

(s8) Rob: Das mach ich.

(s9) L: Nee.

(45/4-47/2)

(B 8o) Die SS unterhalten sich leise, während sie ihre Geschichten schreiben. Der Lehrer geht durch die Klasse.

S: Herr Wippermann!

Rob: Eh, Wippermann.

L: $\angle_1$ Auf 'eh' reagiere ich eigentlich nicht.

$\angle_1$ geht auf Rob zu

(15/3-5)

(B 81) Als Rob seine Geschichten zu Ende geschrieben hat, schließt er seinen Füller und wendet sich an L:

L $\angle_1$ 1-/

Rob VK Reicht das so? (Hast Du)

NVK •-zeigt Heft L-• •- wendet s.a.r.Nachbarn-•

L $\angle_2$ 2-/ $\angle_3$ 3-/

Rob VK

NVK •-deckt Heft m.HA zu-••-schaut L an -•

$\angle_1$ kommt auf Rob zu

$\angle_2$ steht hinter Rob

$\angle_3$ geht fort

(24/2-3)

Rob beendet das Schreiben, schließt seinen Füller und wendet sich mit der Bitte an L, ihm zu sagen, ob er mit dem einverstanden ist, was Rob geschrieben hat. Seine Bitte um Aufmerksamkeit verstärkt er, indem er L sein Heft entgegenstreckt. L kommt auch auf Rob zu, als er jedoch in das Heft schauen will, deckt Rob das Geschriebene mit einer Hand zu. Ohne ein Wort zu sagen, geht L fort.

Den Beispielen (B 79) bis (B 81) ist gemeinsam, daß der Schüler Rob den Lehrer provoziert, indem er disziplinierungswürdige Situationen schafft, in denen er dem Lehrer sein mangelndes Durchsetzungsvermögen vor Augen führt, weil dieser keine institutionellen Sanktionen anwendet, sondern Reaktionen zeigt, die seine Unsicherheit demonstrieren.

(B 82) zeigt, daß der Lehrer das Verhalten der Schüler teilweise selbst verursacht. Statt ein unterrichtsfernes Gespräch zu unterbinden, geht er inhaltlich darauf ein. Rob reagiert, indem er zu dem Thema - es wird über Boxkampf gesprochen - eine Frage an den Lehrer richtet. Obwohl der Lehrer die Schüler bereits aufgefordert hat, ihr Gespräch zu beenden, beantwortet er die Frage Robs, der vermutlich diese Reaktion des Lehrers als Erlaubnis versteht, weiter über unterrichtsunabhängige Themen zu sprechen, wie an seinen weiteren Äußerungen zu sehen ist.

(B 82)
L Der Nachsatz, den die Martina gebracht hat 'No
L Du doch so wenig Zeit für ihn hast/
SS (⟨1 1-/)
L Seid ihr in der achten Runde?
SS ⟨1 Nee.K.o. 1-/
L Ist gut jetzt.nei
SS (⟨1 1-)
Rob Haben Sie ge-
L Nee.
Rob sehen? Ich aber , auch nicht.
S Mailänder.
S Noch schneller.
L
S ( )
S Gesehen?
S Film.
Rob (Haben Sie gestern Kino gesehen?

L
S In der achten Runde ⟋2 2-⟋
Rob Ich auch nicht.

L So, jetzt ist
S Andere war viel besser.
S ( )
Rob ( )

L gut!

⟋1 Lachen
⟋2 boxt mit den Händen durch die Luft

(49/1 - 5o/1)

Wie schon diese Situation zeigt, ist Rob nicht der einzige, der das Disziplinierungsverhalten des Lehrers durchschaut und ihm seine Unsicherheit vor Augen führt.

Zeigen wir dies noch bei anderen Schülern:

(B 83) Die SS unterhalten sich leise, während sie ihre Geschichten schreiben. Es findet kein Hauptdiskurs statt.

L Ja.
S Herr Kippermann! Die versauen sich ihr ganzes

L Du gleichst das doch
S Diaverfahren.
SS ⟋1 1-⟋

L alles wieder aus, ne.
SS ⟋2 2-⟋
S (Krümelmonster)

L
S Wenn sie die auf haben, dann noch mehr.
SS ⟋3 3-⟋
S Sieht aus wie

L So, jetzt ist gut. Dann gibt
S Eh.
S (Die versauen sich ihr)

⌈L an! ∠4 4-/
└Rob Eh, weg! Ich will auf's Bild, doch nicht Sie.
⌈L ∠5 5-/

∠1 Gemurmel im Hintergrund
∠2 Lachen
∠3 lautes Lachen
∠4 L steht vor der Kamera
∠5 L geht zur Seite

(14/2-15/1)

Während der Stillarbeit bittet ein Schüler um die Sprecherlaubnis, die ihm L auch gibt. Vom Kontext aus betrachtet, hätte man eine Frage zum Thema erwartet. Der Schüler ruft aber eine Bemerkung über das Kamerateam in die Klasse. Mit anderen Worten: mit einer offiziellen Sprecherlaubis ruft er eine Äußerung in die Klasse, mit der er einen Paralleldiskurs initiiert. Institutionell vorgesehen wäre anschließend eine Disziplinierung von L (vgl. Kapitel 4) durch die L versuchen müßte, die Aufmerksamkeit von S auf die Stillarbeit zu lenken. Diese Anschlußhandlung zeigt aber L nicht. Stattdessen geht er inhaltlich auf die Schüler-Äußerung ein, womit er nachträglich die Erlaubnis zu der unterrichtsfernen Äußerung gibt. Diese Reaktion von L nehmen andere SS als Anlaß, um auch an dem von dem Schüler initiierten Paralleldiskurs teilzunehmen. Diese Störung versucht L zu unterbinden. Wie ersichtlich ist, hat er keinen Erfolg. Hierauf fordert L die SS erneut auf, weiterzuarbeiten. Rob kommt der Aufforderung nicht nach. Ihn stört, daß L vor der Kamera steht und verhindert, daß er gefilmt wird. Er fordert L auf, zur Seite zu treten. Kommentarlos erfüllt L die Aufforderung.

Das Beispiel zeigt, daß nicht nur Rob, sondern auch seine Mitschüler bewußt Störaktionen herbeiführen, auf die der Lehrer nicht mit institutionell vorgesehenen Handlungen (eventuell Sanktionen) reagiert, sondern sich teilweise auf die SS-Aktivitäten in der Form einläßt , daß

sich die Schüler den einmal erhaltenen Freiraum für außerhalb des Themas stehende Handlungen nicht ohne weiteres wieder entziehen lassen.[1]

7.3. Welche Reaktion zeigt der Lehrer auf die Provokationen des Schülers?

Wie in Kapitel 7.1.und 7.2. ersichtlich, ist der Lehrer Störaktionen des Schülers Rob _ hilflos ausgeliefert. Er reagiert auf Störungen nicht mit adäquaten Disziplinierungsmaßnahmen: Entweder zeigt er keine unmittelbare Reaktion (vgl. (B 80) und (B 81)), oder er reagiert mit nicht-angemessenen Handlungen (vgl. (B 74) und (B 79)).

Der Lehrer scheint dem Schüler, der durch sein Verhalten zu verstehen gibt, daß er schulische Interaktionsprozesse durchschaut, auf der interaktionellen Ebene unterlegen zu sein. Diese Unterlegenheit auf der Verhaltensebene versucht der Lehrer auf der Ebene des Inhalts zu kompensieren. Hier ergibt sich für ihn offenbar leichter die Möglichkeit, das Verhalten des Schülers zu "rächen".

Zeigen wir dies im folgenden Kapitel.

(B 84) Nachdem SS den Buchtext mit den drei Möglichkeiten gelesen haben, fragt L, welche die »richtige« bzw. »angemessene« sei. Von den SS werden genau die Betonungen genannt, die nicht angemessen sind: Ein S schlägt die Betonung auf 'ich', ein anderer auf 'nicht' vor. Daraufhin liest L noch einmal alle Möglichkeiten vor. Ein S wiederholt den zweiten

1) Dasselbe ist auch in (B 63) zu beobachten.

Vorschlag. Rob ist hiermit nicht einverstanden. Nach kurzem Melden ruft er in die Klasse:

L 'So'.
Rob VK Ich finde das erste, das 'so'. So sehe
NVK •--schaut L an----------

L So sehe ich nicht aus. Das
Rob VK ich nicht aus. Ja.
NVK ----------

L gefällt mir nicht. So sehe ich nicht aus.

L Hm. Hm.
Rob VK Sag ich ja.
NVK ----------→ -zeigt m.FI a.Kamera -•

L Es ist also eine schwierige Frage, das jetzt./
Rob VK
NVK •-stiert in die Kamera----------

L eindeutig zu entscheiden.
Rob VK
NVK ----------.

(8/6-9/3)

Rob ruft die seines Erachtens richtige Betonung in die Klasse. L, Rob und wieder L wiederholen den Satz mit der vorgeschlagenen Betonung. Da Rob sich durch L bestätigt fühlt, zeigt er an, daß sein Beitrag zu dem Thema beendet ist, d.h. daß er keine weitere themenorientierte Äußerung mehr machen will[1]. Doch L führt das Gespräch fort, indem er den relevanten Satz in den dazugehörigen Kontext setzt. Rob reagiert etwas ungeduldig und meint, daß er das bereits gesagt hat, worin ihm L

1) Schegloff/Sacks (1973) haben die Beendigung von Gesprächen analysiert. "Um die Auflösung eines Gesprächs jedoch mit einer Verläßlichkeit organisieren zu können, ist eine vorbereitende Phase notwendig..." Kallmeyer/Schütze (1976) S. 15
Die Autoren nennen die Phase opening up closings, in der einer der Sprecher anzeigt, daß für ihn das Gespräch beendet ist.

recht gibt. Anschließend wendet sich Rob der Kamera zu. Ohne dem Schüler mitzuteilen, daß sein Betonungsvorschlag richtig ist, stellt L fest, daß die Betonung eine schwierige Frage ist, die zur Zeit nicht eindeutig zu entscheiden ist.

Rob ist der einzige Schüler, der aus den vorgegebenen Betonungsmöglichkeiten die richtige ausgewählt hat. Der Lehrer teilt ihm das aber nicht mit, sondern beendet die Sequenz mit der Bemerkung, daß das Betonungsproblem nicht eindeutig zu entscheiden ist. In dieser Situation verweigert der Lehrer dem Schüler die Bestätigung für seine richtige Antwort. Hiermit entzieht er ihm jegliche Rückmeldung über Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse und sanktioniert den Schüler auf der bereits erwähnten Inhaltsebene, d.h. der Ebene, die für den Schüler im Hinblick auf erwartete Leistungen im Umfeld Schule Relevanz besitzt. Es ist zu fragen, ob die anschließende Aufmerksamkeit, die der Schüler der Kamera widmet, eine Folge der Frustration auf das gezeigte Lehrerverhalten ist oder seiner Neigung entspricht, den Unterricht zu stören.

Daß dies kein Einzelbeispiel ist, werde ich zeigen. In der folgenden Situation setzt der Lehrer sich wieder nicht mit dem inhaltlichen Beitrag des Schülers Rob auseinander. Rob ist der zweite, der seine Geschichte vorlesen darf[1]. Er liest:

---

1) Warum der Lehrer gerade ihn aus der Gruppe der potenziellen Sprecher auswählt vgl. Kapitel 3.1.

(B 85)

L
Rob VK Also, unser Kind ist nicht im Bett, Hildegard. Was, nicht im Bett? Was/
NVK --umklammert mit den Händen den Tisch u.schaut ins Heft----------

L
Rob VK Wo soll es denn sonst sein? Glotzen wir mal im Haus rum. Hast Du . es . ge-
NVK ----------

L
Rob VK funden, Herbert? Nein, Du? Ich mach mir sehr viel Sorgen. Worauf be-
NVK ----------• •--schaut zu L---------• •-/a a-/--schaut zu

L
Rob VK tonste das? Ich? Auf das 'sehr viel'. Nee, haste nich jemacht. Hab ich
NVK L---------- schaut i.Heft-
S 'Sehr'. Doch.

L
Rob VK wohl. Ich mach mir sehr viel Sorgen, Herbert. So hab ich das gesagt. Nee.
NVK --••-schaut zu L ----------••--schaut ins Heft----------

L
Rob VK Hab ich doch gesagt. Nee. Wie hat er das betont? Nee.
NVK ----------/b b-/--wendet s.v.L ab,schaut n-lks.--
S (eh viel)
S Ich mach mir

L
Rob VK Ich mach mir sehr viel Sorgen.
NVK ----••-gelangweilter Gesichtsausdruck----------••--schaut nach links----------
S Sorgen.
S Nee, 'Sorgen','Sorgen','Sorgen'.

L
Rob VK Liest/ liest Du bitte die Geschichte noch ma ! Ohh. Unser Kind ist nicht
NVK -----••-schaut L an----------• •--schaut ins Heft----------

L
Rob VK im Bett, Hildegard. Was, nicht im Bett? Wo soll es denn sonst sein? Gucken Augenblick
NVK ----------
SS

/1 liest er mit übertriebener Betonung

/2 SS-Lachen

/a nimmt ein Kaugummi grinsend mit der lk. Hand aus dem Mund und steckt sie schnell unter den Tisch

/b liest mit übertriebener Betonung

L mal Was ist denn los? Na, dann beruhigt Euch ma.
Rob VK wir ma/ Was soll denn los sein?
NVK -schaut zu L-

L
Rob VK Gucken wir ma im Haus rum. Hast Du es gefunden, Herbert? Nein,Du? Ich mach
NVK -schaut ins Heft-

L 'Sorgen', ne.
Rob VK mir sehr viel Sorgen, Herbert. /3 'Sorgen' hab' ich betont, ja. 3-/
NVK -schaut zu L-

fragende Intonation

L Ich mach mir sehr viel Sorgen, ja. Ehm/Heinrich!
Rob VK Ja, genau.
NVK
H Hoffentlich passiert...

(33/5-36/3)

Segmentierung:

(s1) Rob: Also unser Kind ist nicht im Bett, Hildegard. Was, nicht im Bett. Was/ Wo soll es denn sonst sein? Glotzen wir mal im Haus rum.Hast Du es gefunden,Herbert? Nein, Du? Ich mach mir sehr viel Sorgen.

(s2) Rob nimmt Kaugummi grinsend mit der linken Hand aus dem Mund und steckt die Hand schnell unter den Tisch

(s3) L: Worauf betonste das?

(s4) S: 'Sehr'.

(s5) Rob: Ich? Auf das 'sehr viel'.

(s6) L: Nee, haste nich jemacht.

(s7) S: Doch.

(s8) a) Rob: Hab' ich wohl.

b) Rob schaut in sein Heft

(s9) a) Rob: Ich mach mir sehr viel Sorgen.

b) Rob schaut L an und anschließend in sein Heft

(s10) Rob: So hab ich das gesagt.

(s11) L: Nee. Nee.

(s12) Rob: Hab ich doch gesagt.

(s13) L: Wie hat er das betont?

(s14) Rob schiebt Kaugummi wieder in den Mund

(s15) Rob wendet sich von L ab und schaut nach links

(s16) S: (eh viel)

(s17) L Nee.

(s18) S: Ich mach mir Sorgen.

(s19) Rob: Ich mach mir $/_1$ sehr viel $_1-/$ Sorgen.

(s20) S: Nee, 'Sorgen' , 'Sorgen'. 'Sorgen'.

(s21) L: Liest/ liest Du bitte die Geschichte noch ma !

(s22) Rob: Ohh.

(s23) Rob: Unser Kind ist nicht im Bett, Hildegard. Was, nicht im Bett? Wo soll es denn sonst sein? Gucken wir ma/

(s24) /2 SS Lachen
(s25) L: Augenblick ma! Was ist denn los? Na, dann beruhigt Euch ma!
(s26) Rob: Was soll denn los sein?
(s27) SS-Lachen wird beendet
(s28) Rob: Gucken wir ma im Haus rum. Hast Du es gefunden, Herbert? Nein, Du? Ich mach mir sehr viel Sorgen, Herbert.
(s29) Rob: /2 'Sorgen' hab' ich betont, ja.
(s3o) L: 'Sorgen', ne.
(s31) Rob: Ja, genau.
(s32) L: Ich mach mir sehr viel Sorgen, ja.
(s32) L: Ehm/ Heinrich!
(S33) H: Hoffentlich passiert ...

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

In (s1) liest Rob eine seiner Geschichten vor, die er in der Phase der Stillarbeit geschrieben hat. Anschließend nimmt er sein Kaugummi aus dem Mund und versteckt seine Hand schnell unter dem Tisch (s2). L fragt nach der gewählten Betonung (s3). Ein S ruft die Betonung auf 'sehr' in die Klasse (s4). Rob nennt die Wörter 'sehr viel', die er auch in (s1) betont hat. L widerspricht ihm aber (s6). Ein Mitschüler und Rob beharren auf Robs Betonung (s7/8). Wahrscheinlich um sich zu vergewissern, schaut Rob noch in sein Heft und wiederholt den Satz mit der Betonung auf 'sehr viel' (s9). (slo) bis (sl2) ist ein Disput zwischen L und Rob, in dem sie sich weiterhin über die Betonung nicht einigen können. In (sl3) wendet sich L an die Klasse und fragt, welche Betonung Rob gelesen habe. Hierauf schiebt Rob sein Kaugummi wieder in den Mund (sl5), wendet sich von L ab und schaut nach links (sl5). Obwohl bereits zwei SS Rob unterstützt haben (vgl. (s4) und (s7)) und nach der Lehrerfrage noch ein weiterer Schüler Robs Betonung wiederholt (sl6), weist L sie immer wieder zurück (sl7).

Rob versucht erneut L zu überzeigen und wiederholt den Satz mit übertriebener Betonung auf 'sehr viel' (s19); hierbei zeigt er einen gelangweilten Gesichtsausdruck. Ein S ruft in die Klasse, daß 'Sorgen' von Rob betont wurde (s2o). In (21) fordert L Rob auf, die Geschichte noch einmal zu lesen. Der Aufforderung folgt Rob widerwillig (vgl. (s22/23)). Er wird von dem Lachen seiner Mitschüler unterbrochen (s24), die L anschließend diszipliniert (s25). Die Äußerung von L greift Rob in der Weise auf, daß er eine Abschwächung der illokutiven Kraft der Disziplinierung (vgl. (B 76)) vornimmt. Nachdem die SS aufgehört haben zu lachen (s27), liest Rob weiter und betont mit doppeltem Stress 'sehr viel' und mit einfachem 'Sorgen' (s28). Obwohl er diese Betonung gelesen hat, behauptet er, er habe 'Sorgen' betont (s29). Hiermit ist L einverstanden(s3o) und wiederholt den Satz (s31). Anschließend fordert er Heinrich auf, seine Geschichte vorzulesen (s33).

Der Lehrer streitet sich mit dem Schüler über die Betonung in der vorgelesenen Geschichte. Als der Schüler endlich nachgegeben hat, indem er die Betonung verändert und somit die Voraussetzung geschaffen wäre, über die Geschichte zu sprechen, entzieht der Lehrer ihm das Rederecht und fordert einen anderen Schüler auf, seine Geschichte vorzulesen.

Auch diese Situation legt die Vermutung nahe, daß der Lehrer eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Beiträgen des Schülers verweigert.

Vergleicht man das Verhalten mit Reaktionen auf die vorgelesenen Geschichten zweier Mitschüler, bestätigt sich diese Vermutung. Vor Rob hat Bertha ihre Geschichte gelesen. L initiiert eine anschließende Besprechung mit folgenden Worten:

(B 86) L Können wir da eben mal drüber sprechen, was die Bertha vorgelesen hat?

(31/4-5)

Nach Rob liest Heinrich, der in seiner Geschichte das Wort 'du' betont. L leitet die anschließende Diskussion folgendermaßen ein:

(B 87) L Was ist/ ähh oder was ist notwendig, damit das 'du' betont wird?

(37/1-2)

Auffallend an der Interaktion (B 85) zwischen Rob und dem Lehrer ist auch das code-switching[1] des Lehrers. Er fragt den Schüler:»Worauf betonste das?« Rob nennt die Wörter 'sehr viel'. Der Lehrer streitet das mit folgenden Worten ab: »Nee, haste nich' jemacht.« Rob beharrt auf seiner Betonung, mit der der Lehrer (durch zweimaliges Wiederholen von »nee«) nicht einverstanden ist. Diese Äußerungen des Lehrers sind die einzigen, in denen er Dialekt spricht. Als der Lehrer sich anschließend wieder an die Klasse wendet, spricht er auch wieder hochdeutsch. (»Wie hat er das betont?«)

Rob ist auch der einzige Schüler, der eine sinnvolle Ergänzung der Aufgabenstellung vorschlägt, die der Lehrer akzeptiert und der Klasse mitteilt. Der Schüler hat sich zwar in einer institutionell nicht angemessenen Handlung an den Lehrer gewandt (»Eh, Nippermann!«(vgl. (B 80)), um seinen Vorschlag mitzuteilen, doch erhält er weder eine Disziplinierung wegen seiner ungewöhnlichen Bitte um die Sprecherlaubnis noch eine Bestätigung bzw. Lob für seinen guten Unterrichtsbeitrag.

1) Zum 'code-switching' vgl. Gumperz (1975)

(B 38) Die SS schreiben ihre Geschichten:

L
Rob VK Eh, Wippermann! ∠1 Auf 'eh' reagiere ich
NVK •-unterhält s. mit L---------

L eigentlich nicht. Ja. ∠2 Ihr könnt den
Rob VK
NVK ----------•

L Satz natürlich ein bißchen abändern. Ihr könnt
L auch sagen, 'Wir machen uns Sorgen' oder
L 'Ihr macht euch Sorgen'.

∠1 geht zu Rob
∠2 wendet sich an die Klasse

(15/5-16/3)

Anhand der beschriebenen Situationen ist zu erkennen, daß der Lehrer sich mit den Beiträgen des Schülers Rob anders als mit anderen Schüleräußerungen auseinandersetzt. Die fehlende Bestätigung für richtig gegebene Antworten ist meines Erachtens ein Indiz für meine zu Beginn des Kapitels geäußerte Hypothese, daß der Lehrer zwar keine unmittelbaren Reaktionen auf inadäquates Verhalten des Schülers Rob zeigt, "es ihm aber auf der Inhaltsebene zurückzahlt".

Diese Reaktion des Lehrers hat weiter zur Folge, daß der Schüler als leistungsschwach abqualifiziert wird, wobei sich für den Lehrer auch seine vorausgesetzte Korrelation von Verhaltensgestörtheit und Leistungsschwäche scheinbar bestätigt. Dieser Umstand zeigt sich deutlich in einem Interview, das er dem Aufnahmeteam gegeben hat.

(B 87) L Es ist angenehmer, in Leistungskursen zu arbeiten, da es ja häufig so ist, daß Leistungsschwäche und Verhaltensstörung korrelieren.

F Wo haben Sie diese Korrelation festgestellt?

L Zum Beispiel in der siebten Klasse, die drei Jungs, die da führend sind, der Robert, der Uwe und der Jochen, die sind auch leistungsmäßig sehr schwach. Der Robert und der Uwe haben sich heute beide gemeldet und ihre Sachen vorgelesen. Das war sehr ungewöhnlich. Normalerweise machen die so etwas gar nicht, wenn ich ihnen eine Aufgabe stelle. Oder machen Blödsinn, der absolut nicht zum Thema gehört.

.....

F Nach welchen Kriterien wird Leistung beurteilt?

L An dieser Schule ist es so, daß Beteiligung schon ein Wert ist ...
Ich selbst habe noch keine Leistungstests geschrieben, weil ich noch nicht lange an der Schule bin.

Das Ergebnis der bisherigen Untersuchung zeigt eine gegensätzliche Auffassung: Meine Analyse des Schülerhandelns widerspricht den Aussagen des unterrichtenden Lehrers. Während ich in Kapitel 7.2. versucht habe aufzuzeigen, daß der Schüler sich auf das Diziplinierungsverhalten des Lehrers einstellt und entsprechende Reaktionen zeigt, ist der Schüler für den Lehrer verhaltensgestört. Während ich in Kapitel 7.3. versucht habe aufzuzeigen, daß der Lehrer sich nicht mit den inhaltlichen Beiträgen des Schülers auseinandersetzt und ihn nicht für richtige Beiträge lobt, ist der Schüler nach Ansicht des Lehrers leistungsschwach.

Ziel von Kapitel 8 ist der Versuch, meine Einschätzung des Schülers weiter zu belegen, indem ich die Analyse seines Handelns fortsetze. Ich werde zeigen, daß der Schüler einerseits über die in 7.3. vorgestellten inhaltlichen Beiträge hinaus mitarbeitet und dem Unterricht folgt und andererseits - wie sich bereits an seinen Reaktionen auf Disziplinierungsprobleme herausgestellt hat - auch dem inhaltlichen Verlauf folgt und durchschaut und sich auf Verhalten des Lehrers einstellt. Ein Schüler, der dieses Repertoire an Verhaltensweisen zeigt, ist meines Erachtens weder verhaltensgestört noch leistungsschwach.

8. Zur inhaltlichen Mitarbeit des Schülers

Um die inhaltlichen Beiträge des Schülers Rob betrachten zu können, ist ein Rückgriff auf die Regeln des Sprecherwechsels (vgl. Kapitel 4.2.) erforderlich. Entsprechend den Regeln des Sprecherwechsels in der Schule teile ich die Handlungen des Schülers in die Gruppe von Beiträgen, die der Schüler über die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels äußert (Kapitel 8.1.) und in die Gruppe von Handlungen, mit denen der Schüler sich selbst als nächsten Sprecher auswählt (Kapitel 8.2.), wodurch er (zumindest teilweise) gegen kommunikative Regeln des Klassenzimmers verstößt, wie ich bereits in der Einleitung ausgeführt habe.

8.1. Der Schüler erhält die Sprecherlaubnis über die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels:

Der Schüler Rob erhält in folgenden Fällen die Erlaubnis des Lehrers, einen Beitrag zum Unterrichtsgeschehen beizusteuern.

(B 88) Zu Beginn der Stunde fordert L die SS auf, den Buchtext mit den drei diskutierten Betonungsmöglichkeiten zu lesen.

L Ich möcht/ich würd vorschlagen, daß wir den Text, das ist in der

L Kästchen der Text Nummer zwei,mal mit allen drei Möglichkeiten

L lesen. Robert,probierst es mal mit 'so'. Diesen/
Rob /1 1/ Die ganzen Päckchen?

L diesen zweiten Text, den/ Ja.
Rob Ach,hier. Der Fotograf ist anderer

L
Rob Meinung.Er versucht ihr klar zu machen, daß gerade das Bild,
L
Rob das sie nicht mag,besonders gut gelungen ist. Aber Hildegard

L
Rob schüttelt den Kopf:Sagen Sie,was Sie wollen. Das gefällt/ähh

L Ne? Hm.
Rob ich mein'/2 2-/ Das gefällt mir nicht. So sehe ich nicht

L So sehe ich nicht aus.
Rob aus.( )So sehe ich nicht aus. So sehe ich nicht aus, ja.

L Das ist die erste Möglichkeit/ Das ist
Rob So sehe ich nicht aus. So sehe ich nicht aus.

L die erste Möglichkeit, ne.

/1 meldet sich
/2 lacht

(4/2 - 5/3)

Segmentierung:

(s1) L: Ich möcht/ich würd vorschlagen, daß wir den Text, das ist in dem Kästchen der Text Nummer zwei mal mit den drei Möglichkeiten lesen.

(s2) /1 Rob meldet sich.

(s3) L: Robert, probierst es mal mit 'so'!

(s4) Rob: Die ganzen Päckchen?

(s5) L: Diesen/diesen zweiten Text.

(s6) Rob: Ach, hier.

(s7) L: Ja.

(s8) Rob: Der Fotograf ist anderer Meinung. Er versucht ihr klar zu machen, daß gerade das Bild, das sie nicht

mag, besonders gut gelungen ist. Aber Hildegard schüttelt den Kopf:
Sagen Sie, was Sie wollen.Das gefällt/ähh ich mein/$_2$ 2-/

(s 9) L: Ne?

(s10) Rob: Das gefällt mir nicht.
(s11) L: Mm.
(s12) Rob: So sehe ich nicht aus. ( )So sehe ich nicht aus.
(s13) L: So sehe ich nicht aus.
(s14) Rob: So sehe ich nicht aus ja. So sehe ich nicht aus.
(s15) L: Das ist die erste Möglichkeit/
(s16) Rob: So sehe ich nicht aus.
(s17) L: Das ist die erste Möglichkeit, ne.

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

In (s1) formuliert L die Aufgabe für die SS. Durch sein Melden (s2) zeigt Rob an, daß er die Aufgabe ausführen möchte. In (s3) übergibt L Rob den turn und präzisiert die Aufgabe. (s4) bis (s7) ist ein Diskurs zwischen Rob und L über die Aufgabenstellung. Anschließend (s8) erfüllt Rob sie, indem er den Text liest. In (s12) betont er zuerst die Wörter 'so' und 'ich'. Als er den Satz wiederholt, betont er nur noch das Wort, das L betont haben will, nämlich 'so' (vgl. s13) Für L hat Rob die Aufgabe erfüllt, und durch die Wiederholung des entscheidenden Satzes beendet er seinen turn (s13).

Es ist jedoch zu vermuten, daß Rob die Äußerung von L als Kritik an seinem Lesen verstanden hat. Diese Vermutung liegt nahe, weil Rob nicht nur den Satz mit der geforderten Betonung wiederholt, sondern das Sprechhandlungsaugment »ja« hinzufügt.[1]

---

1) Zur Funktion von Sprechhandlungsaugmenten vgl. Rehbein (1977)

Die Nachschaltung des »ja« kann die Funktion haben, daß er eine Bestätigung von L für seine richtige Betonung bekommen möchte (s14). Wie aber aus der Reaktion von L zu sehen ist (s15), hat er die illokutive Funktion von (s14) nicht verstanden. Er versucht erneut, Rob den turn zu entziehen, indem er darauf hinweist, daß die vorgelesene Betonung die erste der drei Möglichkeiten ist. Er wird jedoch von Rob unterbrochen (s16), der noch einmal den Satz wiederholt. Anschließend beendet L Robs turn, indem er (s15) wiederholt.

Anhand dieses Beispiels können wir die vier Sequenzpositionen aufzeigen, an denen zu erkennen ist, daß Rob in diesem Fall die Sprecherlaubnis über die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels erhalten hat. Mit (s1) schafft L eine offene Position, indem er seinen turn beendet und den SS zu verstehen gibt, daß sie als nächste an der Reihe sind. (s2) ist die zweite Position in dem Ablauf des Sprecherwechsels: Einige SS zeigen ihr Interesse, den turn zu übernehmen. Die dritte Sequenz ist (s3). L gibt den turn Rob. In (s4) versucht Rob das Ausfüllen der offenen Position, die L durch (s1) geschaffen hat, vorzubereiten.

Ein zweites Mal erhalt Rob den turn in der Stunde, als die Geschichten besprochen werden, die die SS in der Phase der Stillarbeit geschrieben haben. Nachdem die erste Schülerin eine Geschichte gelesen hat, beendet L ihren turn. Robert darf als nächster vorlesen. Nach welchen Regeln läuft hier die turn-Übergabe ab? Schauen wir uns zuerst einmal die relevante Stelle an.

(B 89)(s1) L fragt Bertha, die eine Geschichte gelesen hat, ob sie noch eine zweite geschrieben hat.

(s2) B:Nee, ich wurd nicht ganz fertig.

(s3) L:Ja, ist gut.

(s4) Rob meldet sich

(s5) Rob: Ich/Ich war jetzt dran.

(s6) L: Ja, Robert!

(s7) Rob:Also, unser Kind ist nicht im Bett, Hildegard.....

(33/3 - 36/3)

Nach der Antwort der Schülerin (s2) beendet L (s3) offiziell ihre Äußerung. Hiermit schafft er für die SS eine offene Position, durch die ihnen gezeigt wird, daß sie jetzt an der Reihe sind. Rob hat die Funktion der Äußerung verstanden, was man an seiner Reaktion erkennt (s4): er bittet um den turn, indem er sich meldet. Zur Unterstützung seines Wunsches ruft er folgendes in die Klasse: »Ich/Ich war jetzt dran.« In (s6) teilt L ihm den turn zu, so daß Rob in (s7) zu lesen beginnt.

An den Segmenten (s3) bis (s7) ist zu erkennen, daß auch in diesem Fall die turn-Übergabe über die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels abläuft. Jedoch besteht ein Unterschied zu dem bis jetzt diskutierten Beispiel. Schauen wir uns hierzu (s4) und (s5) genauer an. Wie wir oben gesagt haben, hat L durch (s3) eine Position geschaffen, an der den SS deutlich wird, daß sie den turn übernehmen sollen. Die Anschlußhandlung, die institutionell erlaubt bzw. erwünscht ist, ist die Bitte der Schüler um den turn. Diese turn-Bitte geschieht meist in Form von Melden. Genau diese Handlung zeigt Rob, jedoch unterstützt er sie durch die Bemerkung »Ich/ich war jetzt dran.« Durch die verbale Äußerung macht

Rob auf eine spezifische Weise auf sich aufmerksam. Er verfolgt das Ziel, daß L ihn aus der Gruppe der SS auswählt, die auch um den turn bitten. An der Reaktion von L (s6) zeigt sich, daß Rob sein Ziel erreicht hat.

Aufgrund der institutionellen Voraussetzungen, daß einerseits nur einer, nämlich der Lehrer, über die turn-Verteilung entscheiden kann und andererseits viele, und zwar die Schüler, den turn haben möchten, entstehen oft Situationen, daß Schüler zwar sprechen möchten, aber nicht dürfen. Für sie ist also nicht nur entscheidend, daß sie ihr Interesse als potentielle Sprecher zeigen, sondern auch, daß sie auf eine bestimmte Art und Weise die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich ziehen, damit dieser sie als nächste Sprecher auswählt. Für die Schüler ist dabei wichtig, daß sie den Lehrer auf sich aufmerksam machen, ohne ihn zu verärgern, da sonst die Schüler statt des Rederechts eine Ermahnung erhalten, z.B.

(B 90) L Du sollst nicht immer in die Klasse rufen!

Versuchen wir herauszufinden, warum der Lehrer in (B 89) den Schüler Rob aus der Gruppe der potentiellen Sprecher ausgewählt hat. In welcher Form hat er auf sich aufmerksam gemacht? Um das herauszufinden, müssen wir auf die Vorgeschichte der turn-Übergabe zurückkommen. Schon als L die Aufgabe für eine Stillarbeit formuliert, äußert der Schüler sein Interesse, den turn bei der anschließenden Besprechung zu übernehmen.

Schauen wir uns die Situation genauer an:

(s1) L: Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten. Zwei, in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen. Aber in denen er verschieden betont wird. ...

Könnt Ihr in Stichworten aufschreiben, in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen. Zwei, Ihr könnt Euch da mit Eurem Nachbarn abwechseln, daß jeder eine schreibt oder so.

(s2) Rob: Ich les eine vor. (vgl. 12/4)

(s3) L: In denen/ in denen der Satz . . zwei Mal unterschiedlich betont wird. Ist jemand nicht klar, was er jetzt machen soll?

(s4) Rob: Ich weiß schon eine. (vgl. 13/2)

(s5) Während L die Aufgabe weiter erläutert, beginnt Rob zu schreiben.

(s6) Nachdem Rob eine Weile geschrieben hat, setzt er sich aufrecht und ruft in die Klasse:
Ich hab schon zwei Stück. Hier. Dabei blättert er in seinem Heft. (vgl. 15/1)

(s7) Anschließend wendet sich Rob an L und spricht mit ihm über die Aufgabenstellung (vgl. 14/4ff)

(s8) Als L hinter Rob steht, wendet er sich an L:
Darf ich vorlesen? Reicht das so? (vgl. 24/1-2)

(s9) Als L die SS auffordert, die Stillarbeit zu beenden, dreht sich Rob zu seinen linken Nachbarn und sagt laut:
Ich hab was geschrieben. Guck mal. (vgl. 25/3)

(s10) L übergibt der Schülerin Bertha als erste den turn, indem er sie fragt: Willst Du vorlesen?
Rob reagiert mit den Worten: Ich auch. Alle beide. (vgl. 28/1-)

(s11) Rob ruft in die Klasse, nachdem L endgültig die Stillarbeit beendet hat: Ich habe 1 1/2 DINA4 Seiten.
Hier. 'Ne Halbe. Eine (vgl. 29/3-4)

(s12) Als Bertha durch allgemeine Unruhe unterbrochen wird, fragt ein Schüler, ob er als nächster lesen darf
L reagiert nicht auf diese Äußerung, dafür aber Rob, der auch als nächster lesen möchte: Ich komm nachher.
(vgl. 30/3)

(s13) Nach der Äußerung der Schülerin, sie habe es nicht geschafft, eine zweite Geschichte zu schreiben, meldet sich Rob und sagt: Ich/ Ich war jetzt dran! (vgl. 33/4-5)

Wie wir oben gesehen haben, erhält Rob auch den turn.

Die Auflistung seiner Handlungen zeigt, daß der Schüler Rob schon sehr früh sein Interesse geäußert hat, bei der Besprechung der Stillarbeit den turn zu erhalten und seine Geschichten vorzulesen. Dieses Interesse zeigt er in verschiedenen Verhaltensweisen, die wir aufgliedern können:

1. Rob bittet schon in der Phase um den turn, als L noch keine offene Position für die Schüler geschaffen hatte. Aufgrund seiner Erfahrung als Schüler antizipiert er die auch tatsächlich eintretende Situation, daß L die SS auffordert, ihre Geschichten vorzulesen. (vgl. (s2), (s8), (s10), (s12), (s13))
2. Rob zeigt durch Zwischenrufe Engagement an der Aufgabenstellung, indem er L und die Klasse über den Stand seiner Arbeit informiert. (vgl. (s4), (s6), (s9), (s11))
3. Des weiteren zeigt er sein Interesse, indem er sich an L wendet und mit ihm die Aufgabenstellung diskutiert. (vgl. (s7))
4. Noch während die SS schreiben, versucht Rob ein Urteil des Lehrers über seine Geschichten einzuholen. (vgl. (s8))
5. Rob führt ein Gespräch mit seinem Nachbarn, indem er diesem lautstark die Anzahl seiner geschriebenen Seiten mitteilt. (vgl. (s9))

Nachdem wir die Vorgeschichte der turn-Übergabe betrachtet haben, stellen wir fest, daß Rob durch unterschiedliche Handlungen auf sich aufmerksam gemacht hat. Er verfolgt hierbei das Ziel, daß der Lehrer ihn bei der Besprechung der Geschichte

aus der Gruppe der Schüler aussucht und ihm den turn übergibt. Die Nachgeschichte zeigt, daß Rob mit seinem Verhalten das Ziel auch erreicht.[1]

Wie wir oben gesagt haben, entstehen für Schüler oft Situationen, in denen sie um Sprecherlaubnis bitten, ohne daß sie ihnen gewährt wird.

Zeigen wir dies an einem Beispiel:

(B 91) L fragt, welche der drei vorgegebenen Betonungsmöglichkeiten die richtige sei. Er liest noch einmal alle vor.
Rob meldet sich. L übergibt jedoch Bertha den turn, die die Betonung nennt, die sie für die richtige hält.
(7/1-8/5)

In einer anderen Situation zeigt Rob seine Enttäuschung, daß er den turn nicht erhalten hat.

(B92) Bärbel liest folgende Geschichte vor:
Karin geht zu ihrer Freundin. Mutter ermahnt sie, daß sie pünktlich zu Hause sein soll. Doch Karin hatte die Ermahnung ihrer Mutter vergessen. Sie blieb bis zweiundzwanzig Uhr. Die Eltern zu Hause machten sich Sorgen. Da sagte Vater: Machst Du Dir Sorgen?

```
L                                        Hat/Das ist jetzt eine
Rob VK   Wann sollte sie zu Hause sein?
   NVK o-schaut B an-------------------------------------
```

```
L        Frage in der Geschichte. Machst du dir Sorgen?  Wo
Rob VK                                                   Eh!
   NVK --o o-meldet sich----------------------------o o-nimmt
```

1) In Kapitel 8.2 wird gezeigt, daß der Schüler Rob die institutionellen Regeln der turn-Verteilung umgehen will, indem er versucht, durch Selbstauswahl (vgl. Kapitel 1.2.1) Beiträge zum Unterrichtsgeschehen in die Klasse zu rufen.

```
⌈L        ist die Betonung?
|Rob VK                  Ach.      Machst du dir Sorgen?
⌊   NVK AR herunter-o  o-/1   1-/-o o-schaut nach vorne----------
```

/1 enttäuschte Bewegung

Segmentierung:

(s1) Bärbel liest
(s2) Rob: Wann sollte sie zu Hause sein?
(s3) L: Hat/Das ist jetzt eine Frage in der Geschichte.
(s4) Rob meldet sich
(s5) L: Machst du dir Sorgen?
(s6) Rob: Eh!
(s7) L: Wo ist die Betonung?
(s8) Rob nimmt Arm herunter
(s9) Rob: /1 Ach.
(s10) Rob: Machst du dir Sorgen?

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

Nachdem Bärbel ihre Geschichte vorgelesen hat (s1), stellt Rob eine Frage zu dem soeben Gehörten (s2). L geht auf Robs Zwischenruf nicht ein. Er beginnt eine Frage zu stellen. Zu vermuten ist, daß er fragen will >Hat noch jemand eine Frage<. Hätte er die Frage gestellt, wäre damit eine offene Position geschaffen, in der Rob eine turn-Bitte hätte äußern können. L unterbricht sich jedoch und stellt fest, daß der entscheidende Satz von Bärbel als Frage formuliert ist (s3). Während (s3) bittet Rob um den turn, indem er sich meldet (s4). L geht aber nicht auf Rob ein, sondern wiederholt den als Frage formulierten Satz (s5). Durch (s6) versucht Rob seine turn-Bitte zu unterstreichen und die Aufmerksamkeit von L auf sich zu lenken, erhält aber weiterhin nicht den turn. Statt dessen

fragt L nach der Betonung im Satz (s7). Gleichzeitig beendet Rob seine Bitte um die Sprecherlaubnis, indem er den Arm herunternimmt (s8) und dabei mit einem Seufzer eine Handbewegung macht, durch die er seine Enttäuschung über das nicht erreichte Ziel zum Ausdruck bringt (s9). Anschließend ruft er den relevanten Satz aus Bärbels Geschichte mit übertriebener Betonung auf dem Wort 'Sorgen' in die Klasse (s10). Mit diesem Zwischenruf beantwortet er indirekt die vorhergehende Lehrerfrage, da die Betonung auf 'Sorgen' die richtige ist.

Obwohl der Schüler nach seinem Zwischenruf versucht, über die institutionell vorgesehene Handlung den turn zu erhalten, bekommt er ihn nicht. Die Kombination aus der verbalen Äußerung »ach« und der entsprechenden Geste und der Tatsache, daß er trotzig den Satz mit übertriebener Betonung in die Klasse ruft, deuten auf seine Enttäuschung hin.

8.2 Der Schüler wählt sich selbst als nächsten Sprecher aus

In Kapitel 8.1 habe ich die Situationen aufgeführt, in denen der Schüler Rob über das institutionell vorgesehene System des Sprecherwechsels Beiträge zum Unterrichtsgeschehen äußert. Wie schon aus der Ablaufbeschreibung seines Handelns ersichtlich ist (vgl. Kapitel 6.3), spricht er oft zum Unterrichtsgeschehen, ohne eine vorhergehende Erlaubis bekommen zu haben. Er übergeht die institutionalisierte Form der Organisation des Sprecherwechsels, indem er versucht, durch Selbstauswahl die Sprecherlaubnis zu erhalten. Hiermit verstößt er gegen kommunikative Regeln des Klassenzimmers.

Im folgenden zeige ich die Selbstauswahl des Schülers und die Reaktionen des Lehrers, der über Erfolg und Mißerfolg des Schülerverhaltens entscheidet.

Das letzte Beispiel (B 92) gibt nicht nur Robs Enttäuschung über die verweigerte Bitte wieder, sondern dieser kleine Ausschnitt zeigt gleichzeitig, daß Rob zweimal versucht, durch Selbstauswahl die Erlaubnis zu sprechen zu bekommen.

Schauen wir uns die Segmente noch einmal an:
Nachdem Bärbel ihre Geschichte gelesen hat (s1), wählt sich Rob zum ersten Mal "als nächster Sprecher aus" (s2), indem er eine Frage zu der Geschichte in die Klasse ruft.

Gemäß Regeln III des turn-takings in der Schule "ist nach jedem Schülerturn der Lehrer der nächste Sprecher."(vgl. Kap.1.2.1)

Rob versucht jedoch durch seinen Zwischenruf, diese Regel zu durchbrechen. Wie wir eben gezeigt haben, geht L aber nicht auf seine Äußerung ein, weshalb Rob versucht, wieder über institutionell erlaubte Sprechhandlungen - auch ohne Erfolg - den turn zu erhalten.

Den zweiten Zwischenruf äußert Rob, nachdem L eine Frage an die Klasse gestellt hat und somit zum Ausdruck kommt, daß er Robs Bitte um den turn nicht erfüllt. Rob ruft zwar nicht die Beantwortung der Frage in die Klasse, wiederholt dafür aber den entscheidenden Satz und überbetont das richtige Wort, nämlich 'Sorgen', so daß die anderen die Lehrerfrage aufgrund seiner Äußerung beantworten können. Auch diesen Zwischenruf von Rob ignoriert L, wie die Nachgeschichte zeigt:

(s6) Rob meldet sich.
(s7) L: Wo ist die Betonung?
(s8) Rob nimmt Arm herunter

(s9) L: $\angle_1$ Ach.
(s10) Rob: Machst du dir Sorgen?
(s11) L: Andrea!
(s12) A: 'Machst'.
(s13) L: Bärbel!
(s14) B: 'Sorgen'.
(s15) L: 'Sorgen, ne.
(s16) $\angle_1$ Geste, die Enttäuschung ausdrückt (60/5-6)

L übergeht die Selbstauswahl von Rob, indem er eine Schülerin aufruft und ihr den turn zuteilt (s11). Andrea nennt jedoch die falsche Betonung (s12). Der turn geht zurück an L, der anschließend Bärbel auswählt und, nach deren richtiger Antwort, die Betonung wiederholt.

Wie wir also gesehen haben, ist Robs Selbstauswahl in (B 92) nicht erfolgreich. Dasselbe erlebt er auch in folgenden zwei Situationen:

(B 93) L formuliert die Aufgabe für die Stillarbeit:

[L Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten, Zwei.

[L in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen.
Rob Aber( )

(11/4-5)

(B 94) L fragt nach Kriterien, um zu entscheiden, welche der vorgegebnen Betonungsmöglichkeiten die richtige ist. Die Schüler rufen einige Vorschläge in die Klasse.

L Sagen Sie, was
Rob Besteht eigentlich nur die drei letzteren/ $\angle_1$ 1-/ $\angle_2$

L Sie wollen, daß gefällt mir nicht.
Rob 2-/

$\angle_1$ legt eine Hand auf den Mund = Geste, daß er weiß, daß er nicht sprechen darf
$\angle_2$ meldet sich

(7/6 - 8/3)

Während die SS einige Vorschläge in die Klasse rufen, beginnt Rob eine Frage zu dem Themenkomplex zu stellen, wobei er jedoch von L unterbrochen wird. Rob spricht nicht weiter, sondern legt eine Hand auf seinen Mund, um zu zeigen, daß er gespochen hat, obwohl er hierzu keine Erlaubnis von L hatte. Er holt zwar im Unterschied zu (B 93) die turn-Bitte nach, doch L setzt seine Äußerung fort.

Bis jetzt hatten wir nur Beispiele, in denen Rob sich selbst als nächsten Sprecher auswählt, L aber mit dieser Selbstauswahl nicht einverstanden ist und Rob unterbricht. Wie wir in Kapitel 1.2.1. herausgearbeitet haben, liegt es im Ermessen des Lehrers, ob er eine Schülerselbstauswahl akzeptiert oder nicht. In folgenden Situationen wählt sich Rob auch selbst als nächsten Sprecher aus. Im Unterschied zu den oben diskutierten Beispielen akzeptiert L die Selbstauswahl.

(B 95) L Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten. Zwei,
L in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen. Aber
L in denen er verschieden betont wird.
Rob Geschichten?
L Ganz kurz. Könnt Ihr in Stichworten aufschreiben...
Rob Na gut

(B 96) Nachdem die Schüler den Text aus dem Buch gelesen haben, fragt L, welche der vorgegebenen Betonungsmöglichkeiten die richtige sei. L wiederholt noch einmal alle drei Möglichkeiten. und ruft Barbara auf:

L Barbara! Das letzte.
Rob /1 1/ Ich finde
B Die letzte.

L 'So'.
Rob das erste, das 'so'. So sehe ich nicht aus.
/1 meldet sich

(8/5-6)

In (B 96) akzeptiert der Lehrer genau wie in (B 95) Robs Selbstauswahl und geht auf die Äußerung des Schülers inhaltlich ein.

(B 96) weist noch ein weiteres Charakteristikum auf: Bevor Rob seine Äußerung in die Klasse ruft, meldet er sich kurz, doch wartet er keinen Zuteilungsturn des Lehrers ab, sondern ruft seine Bemerkung zum Unterrichtsgeschehen sofort in die Klasse.

Bis jetzt wurde pauschal von Robs Zwischenrufen gesprochen. Als nächstes werden sie differenziert.

Vergleichen wir (B 92) und (B 94):

(B 92) Bärbel liest folgende Geschichte vor: Karin geht zu ihrer Freundin. Mutter ermahnt sie, daß sie pünktlich zu Hause sein soll. Doch Karin hatte die Ermahnung ihrer Mutter vergessen. Sie blieb bis einundzwanzig Uhr. Die Eltern zu Hause machten sich Sorgen. Da sagte Vater: "Machst Du Dir Sorgen?" Nachdem Karin zu Ende gelesen hat, ruft Robert in die Klasse:

Wann sollte sie denn zu Hause sein?

(59/4-6o/5)

(B 94) L fragt nach den Kriterien, die darüber entscheiden, welche der vorgegebenen Betonungsmöglichkeiten die richtige ist. Die Schüler rufen einige Vorschläge in die Klasse. Rob - ruft folgendes:

Besteht eigentlich nur die letzten drei/

(7/6-8/3)

Wie wir sehen, ist das Gemeinsame an beiden Situationen, daß Robs Zwischenrufe Fragen zum Thema sind.

In einem anderen Fallkritisiert . er mit seinem Zwischenruf die Äußerung einer Schülerin, die eine Lehrerfrage beantwortet.

(B 96) . L fragt, welche der vorgegebenen Betonungsmöglichkeiten die richtige sei. Eine Schülerin nennt die Möglichkeit, die sie für die richtige hält. Rob ist mit dieser Antwort nicht einverstanden und artikuliert das so:

Ich finde, das erste, das 'so'.

(7/6-9/1)

In einer anderen Situation versucht Rob, einen Einwand zur Aufgabenstellung in die Klasse zu rufen.

(B 93) , L formuliert die Aufgabe für die Stillarbeit.

[L Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten. Zwei,

[L indem der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen.
[Rob Aber( )

(11/4-5

In dem folgenden Beispiel übt Rob mit Zwischenrufen Kritik am Unterrichtsstil des Lehrers:

(B 97) L formuliert die Aufgabe für die Stillarbeit:

(s1) L: /2 Vielleicht wird es uns ein bißchen klarer, wenn wir das mal an einem Beispiel selbst ausprobieren. 2-/

(s2) L: /1 Ich möchte Euch bitten/ Was ist denn los? 1-/ Ich möcht Euch bitten/ähh ma' in Euer Heft/

(s3) Rob: /3 Was sollen wir denn machen? 3-/

(s4) L: Ihr sollt/ Hört bitte zu! Ihr könnt/ Hört bitte ma' zu! Ihr könnt das alleine machen oder mit Eurem Nachbarn zusammen. Ihr könnt Euch da/...verständigen. Hört bitte zu !

(s5) L: Und zwar erfindet Ihr zwei kurze Geschichten. Zwei, in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen. Aber in denen er unterschiedlich betont wird.

(s6) L: Könnt Ihr in Stichworten aufschreiben,

(s7) L: in denen der Satz vorkommt: Du machst dir Sorgen.

(s8) L: Zwei.

(s9) L: Ihr könnt Euch da mit Eurem Nachbarn abwechseln, daß jeder eine schreibt oder so.

(s10) L: In denen/In denen der Satz. . zwei Mal unterschiedlich betont

wird.

(s11)L: Ist jemand nicht klar, was er jetzt machen soll?

(s12) L 'Du machst dir Sorgen': Da erfindet Ihr

(s13) Rob VK Ja,ja,wir wissen( )

NVK o-schaut nach vorne----------o o-konzentriert sich

L irgendwas drum rum.

Rob VK (Sie sind doch gut)

NVK auf sein Heft----------o

$\angle_1$ Kichern

$\angle_2$ allgemeine Unruhe

$\angle_3$ SS schlagen mit Getöse ihre Hefte auf

(10/1-13/3)

In (s1) begründet L, warum er den SS eine Aufgabe gibt, die sie während der Stunde anfertigen sollen. Anschließend (s2) beginnt er, sie zu formulieren. Durch das Kichern einiger Schüler wird er unterbrochen (s3). So gelingt es ihm nur, sie zu bitten, die Aufgabe in ihre Hefte zu schreiben. Die Schüler beginnen, ihre Hefte aufzuschlagen, so daß er erneut unterbrochen wird. Rob zeigt seine Ungeduld darüber, daß L immer noch nicht die Aufgabe gestellt hat in der Äußerung: »Was sollen wir denn machen?« (s3) L sagt den Schülern weiterhin nicht, was sie machen sollen, stattdessen teilt er ihnen mit, daß sie die Aufgabe entweder alleine oder mit einem Nachbarn zusammen machen können (s4). Erst in (s5) formuliert er sie. In (s6) gibt L genau wie in (s4) organisatorische Hinweise, (s7) und (s8) sind Wiederholungen der Aufgabenstellung (vgl. (s5)). (s9) ist die Wiederholung von (s4). Obwohl L dreimal die Aufgabe formuliert hat (s10), fragt er die Klasse, ob jemandem noch unklar ist, was er tun soll (s11). Als er noch einmal die Aufgabenstellung wiederholen will (s12), äußert Rob seine Ungeduld hierüber dadurch, daß er sagt, daß mittlerweile alle Schüler die Aufgabe kennen (s13). Bis zu diesem Zeitpunkt hat er nach vorne geschaut und zumindest vorgetäuscht, daß

er den Ausführungen von L zuhört. Während er (s13) äußert, beginnt er, sich auf sein Heft zu konzentrieren. Diese Handlung kann als Indikator verstanden werden, daß er nicht mehr weiter zuhören wird.

Wie wir oben gesehen haben, teilt Rob durch die Zwischenrufe (s3) und (s13) seine Ungeduld über die langen Ausführungen des Lehrers mit.

Bis jetzt hatten wir Beispiele, in denen Robs Zwischenrufe sich auf das Thema der Stunde beziehen. Als nächstes werden wir untersuchen, ob Rob noch weitere Zwischenrufe äußert.

Betrachten wir einmal folgendes Beispiel:

(B 98) L hat noch einmal alle Betonungsmöglichkeiten vorgelesen.

L Ja, was haltet Ihr von den drei Möglichkeiten? Welche

L ist wohl die/...ja, die richtige oder die . . ange-

L messene? Jörg! Öhh.Guido!
J So sehe ich nicht aus.
G 'nicht'.

L
G Das ist ja die Verneinung. So sehe ich nicht aus.

L So, dann brauchen wir noch einen, der meint, bei 'so'

L wär's richtig, dann haben wir sie wieder alle drei, ne.

L W/ Wie können / Wie können wir das entscheiden?
Rob VK
NVK o-dreht s.n.hinten,hebt lk.HA zu

L
Rob VK Absolute Mehrzahl!
NVK einer Faust hoch,lacht-o

$\angle_1$ Rob lacht

(7/1-6)

L fragt nach der richtigen Betonung. Jörg nennt eine Möglichkeit und Guido eine andere. L stellt fest, daß sie der Problemlösung nicht näher kommen, falls noch jemand die dritte Möglichkeit nennen würde. So fragt er, wie dieses Dilemma zu lösen sei. Rob schlägt lachend eine Abstimmung vor. Während er diesen Vorschlag äußert, dreht er sich nach hinten, hebt eine Hand zu einer Faust und lacht. Die Klasse reagiert mit Gelächter.

Sprachliche Handlungen, wie Rob sie in dem Beispiel äußert, nennt Ehlich (1978) Abduktionen. Der Lehrer hat eine Frage gestellt, die der Schüler vorgibt zu beantworten. Frage und Antwort sind zwei Sprechhandlungen, die meist eng miteinander verknüpft sind. Gleichzeitig ist aber auch ersichtlich, daß die Äußerung keine Antwort auf die Frage ist, weil ein thematischer Bruch zwischen dem Thema des Lehrers und dem Thema des Schülers besteht. Sachlich ist die Äußerung des Schülers keine richtige Antwort auf die Frage des Lehrers.

> "...Die Antwort ist falsch, und sie ist es darüber hinaus in einer offensichtlichen Weise - offensichtlich für den Schüler,... (den Lehrer), die Mitschüler. Der Schüler gibt zugleich den Bruch zu erkennen, er indiziert, daß die Antwort eine Pseudoantwort ist. Dadurch indiziert er sie als verrückt. Eine sachliche Antwort wird zum Witz." Ehlich (1978) S.32

Daß dieser illokutive Typ vorliegt, zeigt sich auch an der Reaktion der Mitschüler, die lachen.

> "...der Schüler führt eine sprachliche Handlung aus, die den Anschein einer thematischen Kontinuität zur vorausgehenden Handlung des Lehrers zu erwecken sucht. Zugleich gibt die Äußerung zu erkennen, daß es bloß der Anschein der thematischen Kontinuität ist. So bricht sie mit dem Thema, das der gebracht hatte. Die sprachliche Handlung des Schülers ist Aufnahme des Themas und seine Zurückweisung in einem.

> Genauer: das zweite (Zurückstoßung des Themas des Lehrers) wird bewerkstelligt mittels des ersten (Aufnahme des Themas).
>
> Der Schüler führt eine hochkomplexe Handlung aus: Einerseits entspricht er den institutionell an ihn gerichteten Erwartungen; er unterwirft sich der Problematik des Lehrers. Andererseits entwindet er dem Lehrer die Thematik, indem er ein eigenes Thema etabliert. Dabei dient ihm gerade die scheinbare Aufnahme des Lehrerthemas als Verfahrenshilfe. Kurz zusammengefaßt: Indem der Schüler das Thema des Lehrers aufnimmt, stößt er es zurück. Diese Analyse können wir verallgemeinern. Sie beschreibt die wesentliche Verfahrensweise der hier untersuchten Form des sprachlichen Handelns;" Ehlich (1978) S.32/33

Weitere Abduktionen äußert Rob in folgenden Situationen:

(B 99) L Wir waren gestern dabei stehen geblieben, wie dieser
L Satz 'so sehe ich nicht aus' wohl in dem Text, den
L wir da vor uns haben, betont werden muß. Wenn ich
L mich recht erinnere, waren wir/ gab's drei verschiedene
L Möglichkeiten: 'sc', 'ich' und 'nicht'.
Rob So ich sehe nicht aus.
L
Rob VK)
NVK -- dreht s.z.lk.Nachbarn u.lacht --

(3/3 - 4/2)

Der Lehrer hat die verschiedenen Betonungsmöglichkeiten eines Satzes genannt. Rob ruft den Satz mit verdrehter Wortstellung in die Klasse. Er dreht sich dabei zu seinem linken Nachbarn und lacht.

(B loo) L Ihr könnt den Satz natürlich auch ein bißchen ab-

L ändern. Ihr könnt auch sagen: Wir machen uns Sorgen.

L

Rob VK Wir machen uns keine Sorgen.

NVK o-dreht s.n.hinten-o o-lacht-o

(16/1-2)

L sagt, daß die Schüler den Satz, an dem sie die verschiedenen Betonungsmöglichkeiten ausprobieren sollen, abändern können. Rob ruft einen Änderungsvorschlag in die Klasse, der auf den ersten Blick auch eine mögliche Variante zu sein scheint. Rob zeigt durch sein nonverbales Verhalten (dreht sich nach hinten und lacht), daß sein Vorschlag nicht ernst gemeint ist.

Fassen wir zusammen:

Wie sich in diesem Kapitel gezeigt hat, folgt der Schüler dem Unterricht und arbeitet mit. Meines Erachtens zeigt er keine Leistungsschwäche, sondern stellt sich in seinem Verhalten auf den Gesamtablauf der Unterrichtsstunde ein. Dabei versucht er die institutionelle Form der Organisation des Sprecherwechsels zu umgehen, indem er sich selbst als nächsten Sprecher auswählt. Beispiele zeigen, daß er mit diesem Verhalten recht erfolgreich ist. Genau wie bei Disziplinproblemen ist auch hier zu beobachten, daß der Lehrer den Schülern ziemlich hilflos ausgeliefert ist, da er keine eindeutigen Grenzen für sie setzt.

8.3. Betrachtung der Unterrichtsstunde mit besonderer Berücksichtigung des Schülers

In diesem Kapitel sollen die Handlungen des Schülers Rob im linearen Ablauf der Unterrichtsstunde betrachtet werden, um den chronologischen Ablauf der besonderen Interaktion zwischen dem Lehrer und Rob zu zeigen. Die Interpretation stützt sich auf verbales und nonverbales Verhalten.

Der Lehrer knüpft zu Beginn an die letzte Stunde an und wiederholt ihr Ergebnis: In dem Buchtext, den die Schüler vor sich haben, geht es um die Frage, wie der Satz 'So sehe ich nicht aus' in dem vorgegebenen Kontext betont werden muß. Der Lehrer wiederholt die Betonungsmöglichkeiten, die genannt wurden: 'so', 'ich' und 'nicht'. Anschließend bittet er die Schüler, den Text mit allen drei Möglichkeiten zu lesen.

Rob meldet sich, erhält die Sprecherlaubnis und wird aufgefordert, den Satz mit der Betonung auf 'so' zu lesen. Als die Aufgabe erfüllt ist, und es offensichtlich ist, daß er als nächster nichts mehr zum offiziellen Stundenverlauf beitragen darf, dreht er sich nach hinten und schmunzelt.

Nachdem der Text mit allen drei Betonungsmöglichkeiten gelesen wurde, fragt der Lehrer, welche Betonung die angemessenste sei. Als die Schüler alle nennen, fragt er nach den Entscheidungskriterien. Rob schlägt zwar lachend eine Abstimmung vor, will aber sofort eine Frage zu dem Betonungsproblem in die Klasse rufen, wird jedoch von dem Lehrer unterbrochen, der die Betonungsmöglichkeiten wiederholt. Hierauf hin schlägt ein Schüler die Betonung auf 'nicht' und ein anderer auf 'ich' vor. Der Lehrer wiederholt ihre Vorschläge. Rob ist anderer Meinung: Er meldet sich und ruft die Betonung auf 'so' in die Klasse.

Mit dieser Äußerung hat Rob die Betonung gelesen, die in dem vo
gegebenem Kontext die richtige ist. Der Lehrer wiederholt
auch seinen Vorschlag, sagt aber nicht, daß er richtig
ist, sondern setzt den Unterricht mit der Bemerkung
fort, daß das Problem nicht »sofort eindeutig« zu ent-
scheiden ist. Rob hat sich währenddessen dem Kamerateam
zugewandt.

Anschließend bittet der Lehrer die Schüler, die Betonung
an einem Beispiel selbst auszuprobieren. Er versucht die
Aufgabe zu formulieren, wird aber vom Krach und Kichern
einiger Schüler unterbrochen. Der Lehrer setzt erneut an,
indem er die Schüler bittet, ihre Hefte aufzuschlagen.
Er führt die Aufgabenstellung fort, wird jedoch wiederholt
vom Krach unterbrochen. Rob erfüllt die Lehrer-Aufforderung,
schlägt sein Heft auf und fragt ungeduldig nach, was die
Schüler »machen sollen«, doch der Lehrer schweigt dazu
weiterhin.

Als der Lehrer dann die Aufgabenstellung fortsetzt, schaut
Rob nach vorne, was als Indiz verstanden werden kann, daß
er sie hören will. Der Lehrer gibt aber keine inhaltlichen
Beiträge zur Aufgabe, sondern teilt den Schülern nur mit,
daß sie die Möglichkeit haben, die Aufgabe alleine oder
mit einem Nachbarn gemeinsam zu erfüllen. Da der Lehrer
wiederholt vom Krach einiger Schüler unterbrochen wird,
fordert er Ruhe. Während dieser Zeit hat sich Rob wieder
der Kamera zugewandt, stiert sie an und stellt fest, daß
sie auf ihn gerichtet ist. Als der Lehrer wieder auf die
Aufgabe zu sprechen kommt, schaut Rob nach vorne. Er ver-
sucht eine Frage zur Aufgabe zu stellen, wird aber von dem
Lehrer unterbrochen. Auf seinen zweiten Zwischenruf zur
Aufgabenstellung reagiert der Lehrer mit dem Hinweis, daß
sie nur kurze Geschichten schreiben sollen. Während der
Lehrer die Aufgabe wiederholt, äußert Rob sein Interesse
am Vorlesen. Nachdem der Lehrer noch einmal die Aufgabe
wiederholt und gefragt hat, ob jemand noch nicht weiß,

was zu tun sei, ruft Rob, daß er schon eine Geschichte weiß. Er äußert seine Ungeduld, als der Lenrer noch einmal die Aufgabe wiederholt. Anschließend konzentriert er sich auf sein Heft und beginnt zu schreiben.

Bis auf kurze Unterbrechungen schreibt Rob während der Phase der Stillarbeit. Das erste Mal läßt er sich ablenken, als ein Schüler das Kamerateam thematisiert. Rob schaut von seinem Heft auf und sieht, daß der Lehrer vor der Kamera steht. Er fordert ihn auf, zur Seite zu gehen, damit er aufs Bild kommt. Dieser Aufforderung kommt der Lehrer auch nach. Das zweite Mal unterbricht er seine Arbeit, als ein Schüler in die Klasse ruft, daß er schon eine (Geschichte) geschrieben hat. Rob reagiert mit der Bemerkung, daß er schon zwei habe. Dabei blättert er in seinem Heft und wendet sich einem seiner Nachbarn zu.

Robs Konzentration auf sein Heft unterbricht er erst wieder kurz vor Ende des thematischen Abschnitts, und zwar, als ein Schüler um die Aufmerksamkeit des Lehrers bittet und seinen Namen in die Klasse ruft. Da dieser sich in dem Moment mit einem anderen Schüler unterhält, reagiert er erst später, indem er fragt, wer ihn sprechen wolle. Rob schaltet sich ein, meldet sich und sagt: »Eh, Wippermann!« Der Lehrer wendet zwar ein, daß er auf 'eh' normalerweise nicht reagiert, unterhält sich aber trotzdem mit Rob über die Aufgabe. Das Ergebnis des Gesprächs teilt er der Klasse mit: Die Schüler können den Satz etwas abändern und auch 'Ihr macht euch Sorgen' oder 'Wir machen uns Sorgen' verwenden. Rob ist hiermit der einzige Schüler, der eine sinnvolle Ergänzung der Aufgabenstellung vorschlägt.

Während der restlichen Zeit der Stillarbeit unterbricht Rob nur noch kurz die Aufmerksamkeit auf seine Arbeit. Zum einen macht er den Lehrer auf ein Kabel aufmerksam,

über das dieser nicht stolpern soll, und zum anderen erklärt er lautstark dem Kamerateam, wie die Fenster zu öffnen sind.

Als er fast fertig ist (»Noch zwei Sätze«), schließt er seinen Füller und wendet sich mit zwei Bitten an den Lehrer: Einmal möchte er wissen, ob er vorlesen darf, und zweitens fragt er ihn, ob dieser mit dem einverstanden ist, was er geschrieben hat. Als der Lehrer jedoch in sein Heft schauen will, deckt Rob es mit einer Hand zu. Der Lehrer geht ohne ein Wort zu sagen. Anschließend stiert Rob mit seinem rechten Nachbarn in die Kamera und unterhält sich mit ihm über die Aufnahme. Auf dieses Verhalten zeigt der Lehrer keine Reaktion. Rob wendet sich an ihn mit einer Frage, die nicht zu verstehen ist. Es ist zu vermuten, daß sie sich nicht auf das Thema der Stunde bezieht, da Rob anschließend laut lacht, sich nach rechts und links umdreht und dabei Kaugummi kaut. Mittlerweile hat ein Mitschüler einen Parallel diskurs über einen Boxkampf initiiert, an dem Rob teilnimmt. Der Lehrer bittet pauschal die Klasse, ruhiger zu sein. Nach einigen kurzen Bemerkungen konzentriert sich Rob wieder auf sein Heft, während andere Schüler sich weiterhin über den Boxkampf unterhalten.

Etwas später bittet der Lehrer die Schüler, die Stillarbeit zu beenden. Rob schließt seinen Füller und will seinem linken Nachbarn sein Heft zeigen. Dabei fordert er ihn auf, sich mal anzusehen, was er geschrieben hat. Rob schlägt jedoch sein Heft zu, als der Nachbar sich ihm zuwendet.

Der Lehrer fragt eine Schülerin, ob sie vorlesen möchte. Rob äußert auch sein Interesse, seine Geschichte vorzulesen. Dies zeigt er, indem er sich erstens meldet und zweitens sagt, daß er auch vorlesen möchte. Er wendet sich anschließend an seinen rechten Nachbarn und zeigt

ihm sein aufgeschlagenes Heft. Lautstark posaunt er die Anzahl der geschriebenen Seiten in die Klasse.

Nachdem die aufgerufene Schülerin zu Ende gelesen hat, liest und korrigiert er in seinem Heft. Währenddessen spricht der Lehrer mit einigen über die vorgelesene Geschichte. Nachdem der Lehrer das Ende dieses Diskurses angekündigt hat, meldet sich Rob und sagt, daß er als nächster lesen möchte. Der Lehrer ist hiermit einverstanden.

Bevor er beginnt, setzt er sich aufrecht, schließt seinen Füller und rückt mit dem Stuhl etwas näher an den Tisch. Während er liest, umklammert er mit den Händen den Tisch und schaut in sein Heft. Am Ende seiner Geschichte steht der Betonungssatz. Er lautet:»Ich mach' mir sehr viel Sorgen, Herbert.«Beim Lesen schaut Rob in sein Heft, bis er die Wörter lesen muß, die er seines Erachtens betont hat, nämlich 'sehr viel'. Von diesem Moment an schaut er den Lehrer an. Nachdem er zu Ende gelesen hat, nimmt er grinsend sein Kaugummi mit einer Hand aus dem Mund und läßt die Hand verschwinden. Der Lehrer fragt nach der gewählten Betonung. Rob nennt eine, mit der der Lehrer jedoch nicht einverstanden ist. Rob schaut in sein Heft und behauptet weiterhin, er habe 'sehr viel' betont. Der Lehrer lehnt nach wie vor die Betonung ab. Rob beharrt auf seiner Meinung. Hieraufhin wendet sich der Lehrer mit der Frage an die Klasse, wie Rob den Satz betont habe. Es ist zu vermuten, daß für Rob das Gespräch mit dem Lehrer beendet ist, denn er schiebt das Kaugummi wieder in den Mund, schaut nach rechts und links und ruft den Satz mit übertriebener Betonung auf den Wörtern 'sehr viel' in die Klasse. Dabei zeigt er einen gelangweilten Gesichtsausdruck. Erst als der Lehrer Rob auffordert, die Geschichte noch einmal zu lesen, schaut Rob ihn wieder an. Rob wird durch das Lachen von Mitschülern unterbrochen. Die von dem Lehrer ausgesprochene Disziplinierung greift

Rob in der Weise auf, daß er eine Abschwächung der illokutiven Kraft vornimmt (vgl B 76), anschließend setzt er das Lesen fort. Er liest mit doppeltem Stress 'sehr viel' und mit einfachem 'Sorgen', behauptet aber, er habe nur 'Sorgen' betont. Es könnte sein, daß er unsicher geworden ist, welche Betonung er nun tatsächlich gewählt hat, da er seine Äußerung mit dem Sprechhandlungsaugment 'ja' beendet. Der Lehrer ist nun mit seiner Antwort zufrieden. Endlich wäre die Voraussetzung geschaffen, die Geschichte zu besprechen, wozu der Lehrer aber nicht auffordert, sondern sich an einen anderen Schüler wendet, der seine Geschichte vorlesen soll. Weder wird Robs Geschichte besprochen, noch darf er seine zweite verlesen, obwohl er der Klasse mitgeteilt hat, daß er zwei geschrieben hat.

Im Anschluß hieran verhält sich Rob, als sei sein Interesse am weiteren Verlauf der Stunde erloschen. Bis auf wenige Ausnahmen beteiligt er sich nicht mehr am Unterricht: Nach ihm dürfen noch fünf Mitschüler ihre Geschichten lesen. Da Rob einen Teil des Ergebnisses der Stillarbeit vorgetragen hat, ist für ihn die einzige Möglichkeit teilzunehmen, über die weiteren Geschichten zu sprechen, was er auch anfangs versucht. Nach ihm liest Heinrich, der den relevanten Satz auf 'du' betont. Der Lehrer stellt die Frage, was notwendig sei, wenn man diese Betonung wählt. Rob meldet sich. Da der Lehrer ihm aber nicht das Wort erteilt, sondern die Frage noch einmal wiederholt, nimmt Rob seinen Arm herunter und beginnt in seinem Heft zu blättern. Zwei Schüler versuchen, die Frage zu beantworten. Da der Lehrer mit den Antworten nicht zufrieden ist, beantwortet er seine Frage selbst.

Rob steigt langsam aus dem Unterrichtsgeschehen aus: er singt laut, verschränkt die Arme über dem Kopf, lacht, dreht sich nach hinten und winkt in die dort stehende Kamera, trommelt mit den Händen aufs Pult, wendet sich

an seinen linken Nachbarn, holt etwas aus seinem Pult heraus, das er ihm zeigt. Während der Schüler Jörn seine Geschichte vorliest, fordert der Lehrer die anderen auf, ruhiger zu sein. Rob bezieht sich scherzend auf die Lehreräußerung. Ansonsten beschäftigt er sich selbst: er klopft mit einem Stift auf sein Pult, stößt seinen rechten Nachbarn an und unterhält sich leise mit ihm. Anschließend bückt er sich halb unter den Tisch, verschwindet fast unter der Bank, setzt sich aufrecht und fragt die Mitschüler, ob jemand mit ihm Skat spielt.

Als eine Schülerin ihre Geschichte liest, wendet der Lehrer sich mit den Worten an die Klasse »Augenblick mal bitte! Ich möchte das gerne verstehen«. Obwohl Rob die ganze Zeit über geschwiegen hat, und somit die Disziplinierung nicht an ihn adressiert ist, äußert er sein Desinteresse an dem, was vorgelesen wird. (»Ich nicht«). Der Lehrer reagiert hieraufhin: »Das weiß ich, aber ich/ kannst wenigstens, so (Dich) verhalten, daß andere, (die) verstehen (wollen, die ( ) das können«. Wahrscheinlich hat der Lehrer sich versprochen und sagen wollen, Rob solle sich so verhalten, daß andere zuhören können. Rob meint, er tue das. Der Lehrer verneint dies. Der Diskurs zwischen beiden ist beendet, so daß die Schülerin ihre Geschichte weiter liest. Rob klappt seine Tischplatte herunter, die er während der letzten Lehrer-Äußerung hochgestellt hat und grinst dabei den Lehrer an, der den Unterricht fortsetzt, ohne zu dem Verhalten von Rob Stellung zu beziehen. Rob holt einen Stift aus seinem Mäppchen und beginnt zu malen.

Während der Lehrer und die Schüler über die vorgelesene Geschichte sprechen, initiieren andere einen Paralleldiskurs, in den auch der Lehrer kurz einsteigt. Rob, der bis zu diesem Zeitpunkt gemalt hat, setzt sich aufrecht, schaut die störenden Schüler an und beteiligt sich auch an dem Paralleldiskurs, indem er sich an den Lehrer wendet

und fragt, ob er auch den Boxkampf gesehen hat. Der Lehrer verneint. Rob reagiert mit einer stilistisch geschickten Wendung: »Ich aber - auch nicht«. Er wendet sich noch einmal an den Lehrer, der hierauf nicht reagiert, sondern wieder an den Hauptdiskurs anknüpft. Rob wendet sich anschließend an einige Mitschüler und bittet leise um einen Radierer.

Er versucht noch ein paar Mal das Unterrichtsgeschehen zu unterbrechen, indem er einige provozierende Äußerungen in die Klasse ruft, z.B. beginnt er zu singen, pfeift kurz, reagiert auf die Lehrer-Äußerung »Also, ich/ ich würde den Satz so verstehen« mit der Bemerkung »Sie verstehen alles«, lacht laut, winkt in die hinten stehende Kamera, wirft einen Bleistift in die Luft. Während er sich nach dem am Boden liegenden Bleistift bückt, streckt er ein Bein in die Luft.

Als der Lehrer die Stunde mit den Worten beendet, daß es keinen Zweck mehr hat, etwas Neues zu beginnen, springt Rob auf, ruft, daß er das auch glaubt und packt seine Sachen zusammen.

8.4. Zusammenfassung

Die exemplarische Analyse einer Unterrichtsstunde (Teil B) hat wesentliche Aussagen der Detailanalyse von Disziplinierungen (Teil A) bestätigt. Daß der Rückgriff auf das Disziplinierungsmuster des Appells keine institutionell angemessene Handlung ist, zeigt sich an dem Verlauf der gesamten Stunde.

Durch die exemplarische Analyse einer Lehrer-Schüler-Interaktion sollte gezeigt werden, daß Disziplinschwierigkeiten Auswirkungen auf Schülerverhalten und deren Leistungsbeurteilung haben können. Ich habe das Disziplinierungsverhalten eines Lehrers in einer Unterrichtsstunde untersucht, dabei hat sich gezeigt, daß der Lehrer auf individuelle Lösungsmöglichkeiten zurückgreift, um institutionelle Widersprüche zu lösen. Er möchte zwar eine Konzentration auf den Hauptdiskurs, wenn Schüler sich nicht unterrichtskonform verhalten, versucht es jedoch durch Handlungen, die den Schülern den Freiraum vortäuschen, daß sie die Möglichkeit hätten, sich für oder gegen seine Forderungen zu entscheiden. Nehmen Schüler den von dem Lehrer suggerierten Freiraum als real existierend an und zeigen nicht aus Solidarität, Einsicht etc. das gewünschte Verhalten, sondern entscheiden sich gegen die Lehreräußerung , treten Interaktionsschwierigkeiten auf.

Der Schüler Rob durchschaut das Disziplinierungsverhalten und zeigt entsprechende Verhaltensweisen. Zum einen verhält er sich, als existiere der von dem Lehrer vorgetäuschte Freiraum und entscheidet sich öfter gegen die Forderungen. Zum anderen führt er dem Lehrer und den Mitschülern vor, daß die Ursachen für wiederkehrende Interaktionsschwierigkeiten größtenteils durch das Verhalten des Lehrers verursacht werden. Der Schüler schafft durch sein Verhalten disziplinierungswürdige Situationen, zu denen der Lehrer Stellung beziehen müßte. Da der Lehrer

aber hierauf meist keine adäquaten Handlungen zeigt, weil er entweder eine Stellungnahme unterläßt, oder aber mit Verhaltensweisen reagiert, die deutlich eine Diskrepanz zwischen Störhandlung und Disziplinierung aufweisen, so daß sie meist nicht erfolgreich sind, provoziert der Schüler Situationen, in denen die Widersprüchlichkeit im Lehrerverhalten offen zu tage tritt.

Der unterrichtende Lehrer scheint die Handlungen des Schülers nicht als Reaktion auf sein Verhalten wahrzunehmen, sondern führt das Nichterreichen seiner Forderung auf Persönlichkeitsmerkmale des Schülers zurück, indem er ihm das Etikett 'verhaltensgestört' verpaßt.[1]

Wie ich bereits oben ausgeführt habe, durchschaut der Schüler schulische Kommunikationsvorgänge, auf die er sich in seinen Handlungen einstellt. Seine motorische Unruhe, sein Geltungsbedürfnis und auch seine Disziplinlosigkeit dürfen meines Erachtens nicht mit Verhaltensgestörtheit verwechselt werden. Störungen im Verhalten liegen nur dann vor, wenn jemand unabhängig vom involvierten Kommunikationszusammenhang und unabhängig von den Interaktionspartnern nicht situationsadäquate Handlungen zeigt.

Ich vermute, daß der Lehrer durch die Interaktionsprobleme mit dem Schüler eine Auseinandersetzung mit seinen inhaltlichen Beiträgen verweigert, da er den Schüler nicht nur als verhaltensgestört, sondern auch als leistungsschwach einschätzt. In der vorliegenden Stunde zeigt der Schüler keine Leistungsschwäche. Vielmehr sollte die Analyse zeigen, daß der Lehrer sich mit den inhaltlichen Beiträgen des Schülers nicht auseinandersetzt und ihn auch nicht für richtig gegebene Antworten lobt.

1) vgl. das Interview des unterrichtenden Lehrers, Kapitel 7.3

Leistungsschwäche liegt nur dann vor, wenn Schüler unabhängig von den Lernumständen keine Leistungen erbringen. Daß dies bei dem Schüler Rob nicht zutrifft, sieht sogar der Lehrer. Wie er in dem Interview sagt, zeigen Rob und einige andere, die seines Erachtens auch verhaltensgestört und leistungsschwach sind, in der vorliegenden Stunde ausnahmsweise Interesse am Unterricht und arbeiten mit und geben richtige Beiträge. Sollten sie aufgrund der Anwesenheit der Kamera und des Kamerateams ihr Verhalten geändert haben, wird hiermit meine Analyse gestützt, daß der Schüler Rob nicht leistungsschwach ist. Wahrscheinlich zeigt dieser Schüler veränderte Verhaltensweisen, weil er glaubt, es lohne sich durch die Anwesenheit eines dritten Kommunikationspartners, der kein festes Bild von ihm hat, mitzuarbeiten.

9. Interpretation der Unterrichtsstunde durch Lehrer und Schüler

Das letzte Kapitel endet mit der Feststellung, daß meine Analyse im Widersruch zu den Aussagen des unterrichtenden Lehrers steht. Ich führe - im Unterschied zu ihm - bestehende Kommunikationsschwierigkeiten weitgehend nicht auf Persönlichkeitsmerkmale des Schülers zurück, sondern habe versucht zu zeigen, daß sie zumindest teilweise durch das Lehrerverhalten verursacht werden. Wie aus dem Interview sichtbar wird, scheint der Lehrer sich mit dem Verhalten des Schülers abgefunden zu haben.

Es stellt sich aber hier die Frage, warum der Lehrer nicht versucht, eine Änderung der Situation herbeizuführen. Meiner Analyse zufolge wäre zum Beispiel eine Möglichkeit, daß der unterrichtende Lehrer sein eigendes Verhalten ändert, um damit das Schülerverhalten zu beeinflussen.

Er würde damit seiner statischen Einschätzung der Kommunikation im Klassenzimmer, die meines Erachtens einen stark resignativen Zug trägt, die Möglichkeit der Entwicklung und Verbesserung entgegenstellen, die den Unterricht auch für ihn akzeptabler und erträglicher gestalten könnte.

Handelt es sich nun bei dieser eher resignativen Verhaltensweise des Lehrers um typisches Lehrerverhalten, oder würden andere Lehrer auf die vorliegende Situation anders, d.h. vielleicht auch im Sinne meiner Analyse urteilen und reagieren.

Um diese Frage zu beantworten, habe ich die Stunde sechs Lehrern vorgeführt und deren Beurteilung der

Lehrer-Schüler-Interaktion aufgenommen und ausgewertet, Die sechs Lehrer wurden von mir willkürlich ausgesucht, und die so erhobenen Daten können nur exemplarischen Charakter im Rahmen dieser Arbeit beanspruchen.

Da ich in meiner Arbeit auch auf den Unterrichtsverlauf aus der Perspektive des Schülers großes Gewicht gelegt habe, schien es mir angebracht, die aufgenommene Stunde auch einer Reihe von Schülern vorzuführen und deren Beurteilungen auszuwerten.

Die Klassifizierung des Materials ist unter den Gesichtspunkten vorgenommen, das Typische in den Äußerungen der Befragten wiederzufinden. Es wird dahingehend analysiert, inwieweit Unterschiede auftreten. Zweckmäßig ist für dieses Vorgehen, daß die Argumentation von einzelnen Interviewpartnern nicht im Detail aufgeführt wird. Die Einzeläußerungen interessieren primär unter dem Gesichtspunkt, ob sie typisch für eine Gruppe sind.

Um den Zusammenhang von Einzeläußerungen wenigstens exemplarisch nachvollziehen zu können, gebe ich die zwei gegensätzlichsten Lehrer-Aussagen über die Unterrichtsstunde wieder.

9.1. Lehrerin 1: »Ist es vielleicht eine Form von Verhaltensgestörtheit?«

Lehrerin 1(L1) unterrichtet an einer Realschule.Sie kommentiert die Stunde folgendermaßen:

(B 101) Ich habe mir meine Bemerkungen kurz notiert. Dabei geht es etwas durcheinander. So habe ich einmal Verhaltensweisen notiert, was auffällig ist für einen Schüler, und was einem als Lehrer sofort ins Auge fällt.Was man nicht so gut findet

im Unterricht und dann auch Wertungen, wie ich das jetzt charakterlich werten würde oder psychologisch von der Seite des Schülers.
Er ist ein Klassenkasper, ein Wichtigtuer. Er schaut sich um, wie die anderen reagieren auf das, was er macht. Er kaut Kaugummi. Man merkt gleich, daß er etwas von sich geben will, will auf sich aufmerksam machen. Der Lehrer reagiert nicht auf die Versuche, auch nicht darauf, daß er aufzeigt. Er zeigt ab und zu auf, um was zum Stoff zu sagen, aber der Lehrer reagiert nicht darauf. Er macht Zwischenrufe und versucht durch Handbewegungen eine gewisse Großspurigkeit auszudrücken. Er gibt sich wie ein Erwachsener, so ganz lässig. Er hat rechts neben sich eine Gruppe sitzen, die auf ihn reagiert, mit denen er korrespondiert. Er schaut immer zu ihnen rüber. Er benimmt sich albern. Er bestimmt, welches Fenster wie zu öffnen ist.
Es stellt sich mir die Frage, warum der Schüler sich so verhält? Ist es vielleicht eine Form von Verhaltensgestörtheit? Oder von sich nicht anpassen wollen in einer Gruppe, weil er vielleicht von zu Hause zu wenig Anerkennung bekommt?
Er wendet sich nie zu seinem anderen Nachbarn, weil der nicht reagiert, sondern für sich arbeitet. Er will den anderen Schülern zeigen, was er produziert hat. Er reagiert auf Ermahnungen durch weiteres Stören. Er läßt sich sofort ablenken. Der Lehrer geht auf Robs Beiträge zum Unterricht nicht ein. Sobald sich niemand mit ihm beschäftigt, versucht er wieder die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Die Störgruppe um ihn herum wird gegen Ende der Stunde aktiver. Rob versucht weiter, die anderen abzulenken. Zum Schluß stört die ganze Fenstergruppe.
Er klappert mit dem Bleistift, verschwindet unter dem Tisch. Ich würde sagen, der ist motorisch gestört, denn der dreht sich laufend um. Er kann nicht still sitzen. Er ist zappelig. Ein anderer spielt mit der Schere, da lacht er ganz unmotiviert.
Eine kleine Wertung zum Stoff bzw. zur Anlage der Stunde. Ich weiß nicht, ob ich dazu viel sagen kann, aber m.E. ist es methodisch und inhaltlich der Klasse nicht angemessen, weil die 2. Hälfte zu langatmig ist.
Der zweite Teil der Stunde war zu langatmig, deshalb schalten auch die Störer zum Schluß ab, machen dann gar nicht mehr mit.
Die Arbeit mit der Betonung ist, sobald die Konzentration nachläßt, sobald einige Schüler stören, nicht mehr möglich. Da machen vielleicht noch ein paar mit, die das mitkriegen, doch das soll doch alle betreffen.
Wenn die Schüler so unruhig sind, muß ich nachfragen, ob die Schüler keine Beschäftigung mehr haben, dann muß ich nachfragen, ob sie schon fertig sind.
Und wenn das der Fall ist, einige Geschichtchen vorlesen lassen. Auf jeden Fall würde ich es nicht so laufen lassen. Auch wenn man sich vorher in der Planung etwas verkalkuliert hat. Daß man so flexibel sein muß, es abzubrechen.

Ich glaube, von dem Punkt an, wo die Geschichten vorgetragen werden, die Stunde nicht mehr klappt, weil die Konzentration fehlt. Ich glaube, es liegt an der Anlage der Stunde. Wenn der Lehrer die Stillarbeit kürzer gefaßt hätte, wäre mehr Konzentration bei den Schülern vorhanden, dann wäre auch die Bereitschaft zu reflektieren größer. Dann müßte man zum Schluß noch etwas anbieten, ein Bonbon, einen neuen Aufreißer oder sonst was. So ein Thema ist schwierig, zu abstrakt.
Die Stunde weist Mängel auf, die so eine Haltung, wie der Rob sie zeigt, begünstigt, obwohl er zu Beginn der Stunde so in action war, wo er noch keine Langeweile haben konnte. Das ist also doch nicht so ganz abhängig von dem Stundenverlauf. Das merkt man an den Mitschülern, die am Ende der Stunde unruhig werden. Bei ihm bleibt es so mehr oder weniger konstant. Er wird nicht arg schlimmer gegen Schluß.
Am Ende der Stunde steigt Rob dann noch über den Tisch. Der Lehrer reagiert nicht auf ihn, er ermahnt alle, ihn aber nicht. Wahrscheinlich will er ihm nicht noch mehr Aufmerksamkeit schenken, was Rob ja durch sein Verhalten beabsichtigt, und somit hätte er sein Ziel erreicht.Der Rob hält die Störaktion die ganze Stunde durch, obwohl er doch merken muß, daß er damit nichts erreicht.
Ich finde es auch ganz typisch, daß es ein Junge ist, der so stört. Ich habe kaum Mädchen erlebt, die so stören. Ich glaube, daß es eine Form von Imponiergehabe ist. Die haben auch teilweise hiermit Erfolg.
Der Anfang ist ganz typisch. Der fällt hier ja schon auf, durch eine Bemerkung, die ich nicht verstehe, der dreht sich nach hinten, auf jeden Fall brüllt die Klasse. Ist schon ein Erfolg.
Die Fenstergruppe fällt auf, die bilden eine Gruppe von Störern. Da ist ein Zusammenhalt. Die sind sich einig, daß sie den Unterricht nicht ernst nehmen, der Rob unterscheidet sich von ihnen, weil er einzeln sitzt und auch seine Aktionen alleine macht, bekommt aber von den anderen Beifall.
Am Anfang ist er recht konzentriert dabei und meldet sich. Das geht aus seinem Verhalten deutlich hervor. Da er nichts für sich behalten kann, sagt er es, wenn er nicht drankommt, den anderen. Ich glaube, daß er da noch interessiert ist am Unterricht, nur, glaube ich, daß er schnell ablenkbar ist.
Er versucht mit dem Lehrer direkt in Kontakt zu kommen, ohne die üblichen Konventionen, die für eine Schulklasse erforderlich sind, mit Aufzeigen und warten, daß er drangenommen wird. Er versucht mit ihm zu reden, so wie er normalerweise mit Leuten redet.
Er versucht, als der Lehrer auf das Thema zu sprechen kommt, den Stoff etwas zu veralbern, z.B. dreht er den Satz einmal um und lacht immer die ganze Zeit. Er nimmt den Schüler sofort dran, wahrscheinlich um ihn zu neutralisieren und um ihm gleich etwas zu tun zu geben. So wie ich das mitbekommen habe, weiß ich gar nicht, ob er das richtig gesagt hat, denn der Lehrer hat ihn ja

gleich verbessert. Ich weiß jetzt auch nicht mehr so genau, wie die Betonung da sein sollte. Wie der Rob seine eigenen Leistungen einschätzt? er meint, seine Geschichte sei richtig. Aber die Beurteilung hat ja nicht gestimmt. Rob hat sich falsch beurteilt. Er hat gemeint, der Sinn sei auf 'sehr viel', stimmt aber nicht. Er war eindeutig auf 'Sorgen'. War eine normale Satzbetonung. Wenn 'sehr viel' betont würde, dann müßte es anders sein. Das meine ich, daß die Leistung bis zu einem gewissen Grad geht und auch die Sachen richtig gemacht werden, aber da, wo die Reflexion über die eigene Leistung ansetzen soll, fehlt die Fähigkeit, oder es werden falsche Schlüße gezogen. Da nehme ich an, daß er zu wenig reflektiert. Er schreibt so, wie's kommt. Ist ja auch natürlich. Vielleicht akzentuiere ich das jetzt zu stark und überinterpretiere das auch. Ich glaube, Rob ist einer, der auf schnelle Lösungen aus ist. Ach, ich weiß schon was. Zack, zack, schnell hinschreiben. Ich hab's. Ich bin erster. Ich glaube, seine Motivationsspanne ist sehr kurz. Er sollte sich länger und intensiver mit etwas beschäftigen. Ich glaube, er versucht immer alles sehr schnell zu lösen.

F: Kann es nicht auch sein, daß er die Aufgaben schneller löst als andere?

A: Kann sein. Das kommt drauf an, was hinterher herauskommt. Wenn es qualitativ gut ist, dann würde ich dem zustimmen. Aber von meinem ersten Eindruck her, kann ich nicht sagen, daß er unterfordert ist. Ich glaube, daß er ein aufgeweckter Schüler ist. Daß er, wenn er wollte, mehr leisten könnte. Aber daß er alles, was mit Schule zusammenhängt, ziemlich schnell erledigen will, um dann wieder anderes machen zu können, mit Bleistiften spielen, von der Bank fallen. Das ist eher mein Eindruck.
Vielleicht habe ich auch Vorurteile als Lehrerin, ne. Ja, wenn da jetzt ein Störenfried ist, der mir vorher unangenehm aufgefallen ist, und der dann auch noch schnell mit seinen Aufgaben fertig ist, dann bin ich erstmal mißtrauisch. Das ist eine Reaktion von mir, daß ich erst mal nicht recht glauben will, daß er das auch gescheit macht. Dann muß ich das natürlich nachprüfen.

F: Woher kommt dieses Mißtrauen?

A: (Schweigen) Kann sein, daß ich mich ärgere, daß es Schüler gibt, die sehr fleißig sind und sehr viel Mühe investieren, und es doch nicht bringen. Daß dann da einer ist, der das halb genial macht, sich das aus dem Ärmel schüttelt. Und es dann noch nebenbei fertigbringt, die, die sich so viel Mühe geben, abzulenken.

F: Was fällt Dir denn als erstes ein, wenn Du einen verhaltensauffälligen Schüler siehst, gut oder schlechte Leistungen?

A: Hm, eher schlechte Leistungen.
Ich glaube, daß ist nicht nur ein Vorurteil, denn das waren meist auch die, die immer am Rande der vier waren. Kurz vor dem Abrutschen vor der 5. Kurz vor den Zeugnissen haben wir ihnen dann immer ins Gewissen

geredet, daß sie sich anstrengen müssen, und dann haben sie es meist immer noch geschafft. Ich hatte meist den Eindruck, daß sie menschlich irgendwie reifer waren, was sie aber irgendwie nicht einbringen konnten.

F: Liegt es an ihnen oder an dem Schulsystem bzw. den Lehrern?

A: An ihnen alleine kann es nicht liegen. Ich glaube, es ist eine Reaktion auf bestimmte Fächer. Es gibt Fächer, für die sie sich engagieren und sich angesprochen fühlen.

Schon in der Bemerkung über die Art, wie sie sich Aufzeichnungen über die Stunde gemacht hat, wird deutlich, daß sie die Verhaltensweisen des Schülers in direkter Korrelation zu seinen Charaktereigenschaften setzt. Sie identifiziert sich von Anfang an mit dem unterrichtenden Lehrer und wertet die Stunde und insbesondere den Schüler aus seiner Perspektive. Das hat zur Folge, daß sie dem Lehrerverhalten unkritisch gegenübersteht, wie sich in einigen Äußerungen zeigt, auf die ich im Folgenden näher eingehen will.

Sie beginnt ihre Ausführungen zu der Stunde, indem sie auffällige Verhaltensweisen des Schülers aufzählt. Aufgrund dieser Aktivitäten beurteilt sie ihn negativ. Dabei kommt sie - ohne von dem Interview mit dem unterrichtenden Lehrer zu wissen - zu dem Schluß, daß er verhaltensgestört sein könnte. Obwohl sie bei ihren Aufzählungen zweimal auf die Lehrer-Schüler-Interaktion zu sprechen kommt, beurteilt sie nur den Schüler und sieht kaum einen Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und dem Lehrerhandeln.

Zu dem Lehrer bezieht sie wenig Stellung. Sie gibt nur eine »kleine Wertung« zum Stoff, die sie jedoch durch die Bemerkung relativiert, daß sie nicht weiß, ob sie überhaupt hierzu etwas sagen kann. Diese zurückhaltende Bemerkung ist um so erstaunlicher, als sie auch Deutsch in derselben Jahrgangsstufe unterrichtet. Sie glaubt zwar auch, daß Mängel in der Unterrichtsführung Verhaltens-

weisen, wie sie Rob zeigt, begünstigen, zieht aber für die konkreten Handlungen des Schülers hieraus keinen Schluß.

Sie betont, daß der Schüler zu Beginn der Stunde konzentriert dem Ablauf der Stunde folgt und sich mehrmals meldet. Daß er im weiteren Verlauf unkonzentrierter wird, führt sie nicht auf den Ablauf der Stunde zurück, sondern auf die leichte Ablenkbarkeit des Schülers. Sie registriert zwar sein zu Beginn der Stunde vorhandenes Interesse, erwähnt auch, daß der Lehrer ihm mehrmals nicht die Erlaubnis zu sprechen gibt, und daß er sich auch nicht mit den inhaltlichen Beiträgen des Schülers auseinandersetzt, zieht aber hieraus keine Verbindung zwischen Lehrer- und Schülerverhalten.

Die Reaktionen des Lehrers auf den Schüler beurteilt sie widersprüchlich: Einerseits gehe er auf den Schüler nicht ein, andererseits erteile er ihm sofort die Sprecherlaubnis, wenn er sich meldet, wahrscheinlich um ihn zu neutralisieren .

Den Schüler beurteilt sie eindeutiger. Er möchte ohne über die üblichen Konventionen mit dem Lehrer in Kontakt kommen. Wenn der Lehrer ihm nicht die Erlaubnis zu sprechen gibt, wendet er sich an seine Mitschüler, um ihnen seinen Beitrag zum Thema mitzuteilen.

Das Verhalten des Lehrers setzt sie absolut. Es scheint für sie kaum hinterfragbar zu sein. Dies zeigt sich deutlich, als sie über die Leistungen des Schülers spricht. Zwar kann sie sich nicht mehr an die richtige Betonung erinnern, und auch nicht, ob der Schüler sie gewählt hat, bezweifelt es aber, weil der Lehrer - wie sie glaubt - den Schüler verbessert hat. Sie entscheidet nicht, welche Betonung bei dem gewählten Kontext richtig ist und beurteilt auf diesem Hintergrund die Lehrer-Schüler-Inter-

aktion, sondern übernimmt das Lehrerurteil: Der Schüler meint, seine Geschichte sei richtig. Da die Beurteilung aber nicht stimmt, hat der Schüler unrecht. Aus der Reaktion des Schülers schließt sie, daß er nicht ausreichend über seine Leistungen reflektiert.

Diese recht eindeutige Einschätzung des Schülers relativiert sie anschließend selbst, indem sie zu bedenken gibt, ob sie eventuell die Einzelsituation überinterpretiert, verfällt jedoch anschließend wieder in eindeutige Beurteilungen über den Schüler. Sie vermutet, daß er auf schnelle Lösungen aus ist und eine kurze Motivationsspanne hat. Auf meine Frage hin, ob er nicht eventuell Aufgaben schneller löst als andere, antwortet sie, daß diese Möglichkeit grundsätzlich existiert, sie dies aber nicht von ihm annehme. Sie glaubt zwar, daß er ein aufgeweckter Junge ist, und daß er mehr leisten kann, wenn er will, hat aber den Eindruck, daß er alles, was mit Schule zusammenhängt, schnell erledigt.

Die Beurteilung stellt sie auch wieder in Frage, indem sie überlegt, ob sie eventuell Vorurteile gegenüber Schülern hat, die ihr sowohl als Störenfried auffallen als auch Aufgaben schnell lösen.
Die Frage, ob sie mit verhaltensauffälligen Schülern schlechte oder gute Leistungen assoziiert, beantwortet sie dahingehend, daß sie eher schlechte Leistungen mit ihnen verbindet. Dies ist ihres Erachtens kein Vorurteil, da sie es mit konkreten Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis belegen kann. Interessant hieran ist ihre Äußerung, daß diese Schüler zwar einerseits schlechte Noten haben, aber andererseits »menschlich irgendwie reifer waren, was sie aber irgendwie nicht einbringen konnten«. Warum das so ist, weiß sie nicht.

9.2 Lehrer 2: »Schuld am Verhalten des Schülers ist der Lehrer.«

Lehrer 2 (L2) ist ein ehemaliger Hauptschullehrer, der heute wegen Berufsverbos an einer privaten Sonderschule arbeitet.

(B 1o2) Er macht keinen Einschnitt im Unterricht, daß jetzt inhaltlich gearbeitet wird. Vorher haben die Schüler rumgekichert, da ist der Junge z.B. vom Stuhl gefallen, hat Quatsch gemacht. Das reicht nicht. Für die Schüler wird nicht deutlich, daß jetzt inhaltlich etwas anderes kommt. Das die Pausensituation auch im Unterricht fortdauert, zeigt deutlich, daß der Junge kaut. Es mag vielleicht eine Regelung dort geben, daß die das dürfen, doch die anderen kauen nicht. Der guckt sich dauernd um. Er ist unsicher, wie seine Show ankommt. Je länger der Unterricht dauert, umso mehr dreht er sich um, wird unruhiger. Der ist ja auch ganz pfiffig, er kann dem Unterricht folgen. Der ist praktisch unterfordert. Er nimmt eine Alibimeldung auf. Er meldet sich, wenn L kommt und sagt, ist okay und in Ordnung, dann hat er erstmal Ruhe und Schonzeit. Der müßte m. E. eine extra Aufgabe bekommen, vielleicht andere auch. Würde L im Unterricht differenzieren, dann käme der ans Arbeiten. Verhaltensauffällig ist der sicherlich. Verhaltensgestört ist er m.E. nicht, denn ich glaube, wenn der bei einem anderen Lehrer Unterricht hätte, der eindeutig Verhaltensnormen setzte, würde sich der Schüler anders verhalten. Das, was der Lehrer macht, ist laissez-faire. Der Schüler denkt mit, meldet sich, wenn er nicht drankommt, ist er so egozentrisch, daß er ein Frustzeichen zeigen muß. Das ist seine Show. Man muß ihm klar machen, daß man ihn nicht dauernd drannehmen kann. Er zeigt deutlich, daß er sauer ist bzw. den Unterricht langweilig findet. Der Lehrer nimmt ihn dran, weiß wahrscheinlich, daß er egozentrisch ist, verstärkt ihn hiermit aber. Er meint, er hat ein Recht, dranzukommen. Wenn er nicht drankommt, ist er sauer und stört. Der Lehrer verhält sich ihm gegenüber eigentlich gar nicht. Er nimmt ihn dran, wenn er sich meldet, dann hat er wieder Ruhe. Der Lehrer will ihn isolieren. Sonst läßt er ihn ja links liegen. Der Lehrer hat einen Unterricht nach Schema F geboten, wie er sicherlich auch legitim ist, weil man ja doch nicht alle Unterrichtsstunden vorbereiten kann. Das sah so aus, daß die Stunde aus drei Phasen besteht.

1. Problemstellung mittels Buch
2. Stillarbeit, die m.E. falsch einkalkuliert ist, wenn er fragt, seid ihr fertig, dann sagen die Schüler natürlich nein, damit sie weiter Ruhe haben.
3. Lernkontrolle

Phase 1 und 3 vom gleichen Stil, nämlich lehrerzentrierter Unterricht. SS-Gespräche sind nicht zustande gekommen. In der Stillphase müssen die Schüler auch still sitzen. Das sieht man auch, je länger die Stunde dauert, umso unkonzentrierter werden die Schüler. Ich meine, daß der Lehrer durch seinen Unterricht so ein Verhalten provoziert. Sein Nachbar läßt sich nicht beeindrucken von der Show. Der ist wahrscheinlich bewußt daneben gesetzt worden, weil der ruhig ist.
Der Lehrer setzt sich inhaltlich nicht mit dem Schüler auseinander. Der Schüler wird es relativ schwer haben, eine Schulkarriere zu machen, weil er nämlich zu pfiffig ist, der provoziert den Lehrer ständig.
Man müßte dem Schüler Grenzen setzen. Aus einer falschen partnerschaftlichen Denken heraus macht der Lehrer es nicht. Deswegen läuft das nicht. Wie ich darauf reagieren würde, weiß ich auch nicht genau. Auf jeden Fall nicht so wie der Lehrer. Er muß zu dem Verhalten Stellung beziehen. Er ist an dem Verhalten des Schülers selbst schuld. Im Unterricht wird er wahrscheinlich gute Leistungen bringen. Er schreibt schnell und irgendwo wird das auch hinhauen. Er konzentriert sich, dann ist er fertig, dann hat er einen Freiraum und kann weiter stören. Ich glaube, daß er nicht schlecht im Unterricht ist. Der Lehrer hat Angst vor den Schülern. Er hat Angst zu disziplinieren. Die Situation ist typisch für Leute, die von der Hochschule kommen und partnerschaftlich denken. Wenn der noch ein halbes Jahr länger unterrichtet, geht er in der Schule baden. Dann fangen noch drei/vier andere Schüler so an, er kann zwar dann sagen, diese Schüler sind verhaltensschwierig oder verhaltensgestört, er kann sie rausschmeißen oder über Zensuren disziplinieren. Der müßte den Unterricht abbrechen und mit den Schülern sprechen, warum die Stunde schlecht läuft. Nur drei oder vier bekommen den Unterricht mit. Der Rest pennt. Der Junge kommt dran, klappt sein Heft zu. Der Unterricht ist für ihn gelaufen. Der hat den Apparat Schule durchschaut. Der Junge ist cleverer als der Lehrer. Der durchschaut den Ablauf des Unterrichts.
Der Lehrer behandelt ihn etwas anders als die anderen. Er geht sofort auf ihn ein. Der Lehrer hat Angst vor dem Schüler. Der Schüler provoziert ständig, der will den Lehrer sauer machen. Würde der Lehrer einmal platzen, würde sich vielleicht etwas ändern.

Wenn der Lehrer mit dem Schüler nicht fertig wird, wird er ihn letztendlich über Zensuren disziplinieren. Wenn Lehrer mit Schülern nicht fertig werden, haben sie die Möglichkeit, sie hochzuloben in einen anderen Kurs. Er wird versuchen, den Schüler über Gutachten aus der Klasse zu bekommen. Es ist auch legitim, daß sich Lehrer Arbeitsbedingungen schaffen, unter denen sie arbeiten können. Der Schüler kann den Ablauf des Unterrichts durchschauen, was ein normaler Schüler nicht kann. Er meldet sich genau an den richtigen Stellen. Der Lehrer hat Angst vor dem Schüler. Der sagt z.B. zu einem anderen, der mit etwas rumspielt, laß es sein, dann steht er vor Rob, der provokativ stört, da sagt er nur, tue es weg. Der Lehrer hat Angst, einen Schüler zu disziplinieren.

Der wird den wahrscheinlich längerfristig aus seinen Stunden entfernen, weil er mit ihm Schwierigkeiten hat. Der wird mit dem Jungen nicht fertig.

Ich hatte einen ähnlichen Fall in meiner Klasse. Das ist jetzt das 8. Schuljahr. Da ist auch ein Junge, der unterfordert ist, einmal erklärt er alle seine Mitschüler für Dummköpfe, und dieses macht er ihnen auch im Unterricht und in den Pausen deutlich. Der ist in Mathe recht pfiffig, strengt sich auch an, ich gehe auf ihn ein und sage ihm, wenn etwas in Ordnung ist. In anderen Fächern ist das nicht so. Dort legt er sich mehr mit den Lehrern an. Der ist so schwierig in der Klasse, daß ich zustimmen mußte, ihn besser aus dem Klassenverband herauszunehmen. Letztens wurde eine Trennung in Leistungskurse vorgenommen, und der wurde gegen meinen Willen in den schlechteren Kurs versetzt. Der sagte sich, was soll ich mit Hauptschulabschluß, ich will Realschulabschluß, also kann ich Mist machen. Der Schüler wollte seine Situation ändern. Egal wie, ob er von der Schule geworfen wird, er wollte auf jeden Fall aus der Klasse, das hat der deutlich gezeigt. Es liefen zwei Anträge, der eine auf Schulverweis, der andere, ihn probeweise in den besseren Kurs zu versetzen, der letztere ist durchgekommen. Der Schüler hat somit seine Chance bekommen und wenn er klug ist, dann nutzt er sie. Wenn er sein Sozialverhalten nicht ändert, dann fliegt er von der Schule. Vom Schüler aus gesehen, ist das mies, doch der Lehrer hat das Recht, eine Gruppe so zu gestalten, daß er arbeiten kann. Wenn ein Schüler dazu nicht in der Lage ist, dann muß er eben gehen. Einzeln käme man mit denen prima zurecht, auch in einer Gruppe von 5 oder 7, da könnte man den gut fördern, und er könnte nicht immer eine Show abziehen. Aber wenn sich erst mal eine Außenseiterrolle in so einer Gruppe festgelegt hat, dann ist es schwierig, etwas zu verändern. Letztendlich wird so ein Schüler über Zensuren diszipliniert. Ich kann einen Schüler

jederzeit auf vier und fünf prüfen. Die Leute, die das bestreiten, erzählen Unsinn.

F: Hast Du den Eindruck, daß das oft bestritten wird?

A: Doch, sicherlich, vor allem den Eltern gegenüber. Aber was soll ein Lehrer machen. Er hat immerhin verschiedene Rollen. Er muß einen halbwegs akzeptablen Unterricht anbieten. Er muß den Schülern gerecht werden. Dann ist die Position in der Schule da. Er muß einen Unterricht geben, der auch vom Kollegium akzeptiert wird. Außerdem interessiert die Schulleitung, was der Lehrer inhaltlich macht. Welche Position der Lehrer politisch vertritt. Selbst im Mathematikunterricht muß man Stellung beziehen. Dann kommt noch die Sache mit den Schülern dazu und das, was sie subjektiv mitkriegen und dann zu Hause erzählen, was dann über die Eltern zurückkommt. Als letztes möchte der Lehrer sich selbst verwirklichen. Alle diese Sachen stoßen aufeinander. Da ist es legitim, wenn der Lehrer so einen Schüler nicht fördert, und ihn aus seinem Kurs herausbekommen möchte. Der Lehrer kann dieses aber kaum offiziell. Er kann das nur über Zensuren, er kann ihn hochloben, dann ist er ihn los, er kann ihn drücken, dann ist er ihn auch los. Oder er kann ihn per Gutachten von der Schule schicken. Eine geeignete Maßnahme wäre z.B., den Jungen für eine Woche zu beurlauben. Ihm zu sagen, wir wollen, daß du in unserem Klassenverband etwas lernst, aber wenn du immer störst, dann mußt du zu Hause lernen. Der Lehrer muß überhaupt erst mal ein Verhältnis zu dem Kind bekommen. Er muß ihn aufbrechen, aber nicht mit Druck. Er solle sich vielleicht auf einer Klassenfahrt mit ihm auseinandersetzen. Das muß meistens außerhalb des Unterrichts laufen, weil der Lehrer wenigstens der Form nach dem Plan entsprechen muß. Unterhält sich der Lehrer mit den Schülern über Schwierigkeiten, kommen Eltern und sagen, lassen sie mal die Gruppendynamik fort. Der Lehrer steht in einem Zwangsverhältnis. Da gibt es auch solche, die sagen, wir wollen inhaltlich was lernen. Das ist die Gefahr besonders am Gymnasium. Dort ist meist der Unterricht das erste Ziel, und Erziehungsfragen laufen, und wenn sie nicht laufen, fliegen die Schüler raus. Ich glaube schon, der Junge ist zu clever. Ist traurig.

Die Aussagen von L2 stimmen weitgehend mit meiner Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion überein und stehen im Widerspruch zu den Aussagen des unterrichtenden Lehrers.
L2 beurteilt die Lehrer-Schüler-Interaktion in einem größeren Zusammenhang, indem er das Verhalten des Lehrers und das des Schülers nicht nur auf deren Persönlichkeitsmerkmale zurückführt, sondern auf dem Hintergrund von institutionellen

Möglichkeiten und Zwängen sieht. Das Auftreten des Lehrers erklärt er mit mangelnder Praxiserfahrung. Für L2 ist es ein typisches Verhalten von jungen Lehrern, die zu wenig disziplinierend eingreifen.

Er sieht grundsätzlich einen Bezug zwischen den Lehrerverhalten und den Aktivitäten des Schülers. Das Verhalten, das er dem Lehrer entgegenbringt, bezeichnet L2 als Provokation, der der Lehrer hilflos ausgeliefert zu sein scheint. Er vermutet, daß der Lehrer Angst vor dem Schüler hat, was sich z.B. darin zeigt, daß er ihn bei Störhandlungen nicht so eindeutig diszipliniert wie andere Schüler.

Der Lehrer zeigt seines Erachtens nicht nur keine Reaktionen auf die Provokationen des Schülers,sondern unterläßt es auch, ihm deutlich zu machen, daß er sich nicht immer inhaltlich mit ihm beschäftigen kann. L2 bezeichnet das Schülerverhalten als egozentrisch, weil er jedes Mal, wenn der Lehrer ihm nicht die Sprecherlaubnis erteilt, ein Frustrationszeichen äußert. Das wirkt sich gravierend auf die Klassensituation aus, da der Schüler dem Unterrichtsablauf leicht folgen kann und weitgehend unterfordert zu sein scheint. Seines Erachtens erledigt der Schüler erhaltene Arbeiten schnell und konzentriert, um anschließend einen Freiraum für Störaktionen zu haben. L2 glaubt, daß der Lehrer ihm gegenüber andere Verhaltensweisen zeigt, als seinen Mitschülern. Er geht zwar sofort auf ihn ein, setzt sich aber nicht mit seinen inhaltlichen Beiträgen auseinander. L2 faßt die Reaktion des Lehrers auf den Schüler in folgender Bemerkung zusammen: Er verhält sich ihm gegenüber gar nicht und vermutet eine beabsichtigte Isolierung des Schülers hinter dem Lehrerverhalten. Das Beobachtete verallgemeinert L2 aufgrund seiner eigenen Erfahrung. Er vermutet, daß der Schüler es relativ schwer haben wird, erfolgreich seine Schullaufbahn zu beenden. Diese Annahme begründet L2 ausführlich. Wahrscheinlich wird der unterrichtende Lehrer den Schüler länger-

fristig aus seinem Unterricht entfernen, weil er Schwierigkeiten mit ihm hat und mit ihm nicht fertig wird! Diese Reaktion, die der Lehrer aufgrund seiner Rolle zeigen kann, nennt er "über Zensuren disziplinieren".

Ein weiteres Problem sieht L2 in bezug auf die Konsequenzen die das Lehrerverhalten für den Unterrichtenden mit sich bringt: Falls er sein Auftreten nicht ändert, wird seine Position in der Klasse immer schwieriger, da auch andere Schüler sich mehr Freiräume nehmen werden. Der Rückgriff auf individuelle Lösungsmöglichkeiten, wie z.B. einzelne Schüler über Zensuren zu disziplinieren, ist nur eine Scheinlösung. Hinter dieser Einschätzung steht die Forderung, daß der Lehrer letztlich sein Verhalten ändern muß.

Der entscheidende Gegensatz zwischen L1 und L2 besteht darin, daß L2 einen Zusammenhang zwischen Lehrer- und Schülerverhalten sieht, während er für L1 nicht oder kaum vorhanden ist. Für sie ist nur das Schülerverhalten auffällig, was sie weitgehend auf Persönlichkeitsmerkmale zurückführt. L2 hält den Schüler für unterfordert und erwartet ein positiveres Unterrichtsverhalten, wenn der Schüler entsprechend seinen Anlagen gefordert würde, wohingegen L1 dem Schüler die Fähigkeit abspricht, über eigene Arbeiten zu reflektieren und ihn auf keinen Fall für unterfordert hält.

Unterschiede zwischen den beiden Lehrern zeigen sich nicht nur in dem, <u>was</u> sie sagen, sondern auch in der Reihenfolge, wie sie die Stunde kommentieren. L2 äußert sich zuerst zu dem Lehrerverhalten und führt anschließend die Schüleraktivitäten hierauf zurück. L1 kommentiert primär das Schülerverhalten und dann erst den inhaltlichen Verlauf der Unterrichtsstunde, ohne einen Zusammenhang zwischen beiden herzustellen.

Wie sich zeigt, spiegelt sich in den Beurteilungen der beiden Lehrer der Gegensatz wider, der zwischen den Aussagen des unterrichtenden Lehrers und meiner Analyse aufgetreten ist. Die Einschätzungen von L2 bestätigen weitgehend meine Analyse, während L1 im großen und ganzen die Aussagen des unterrichtenden Lehrers stützt.

Den Unterrichtsstil des Lehrers, den L2 als Laissez-faire bezeichnet und durch Angst vor dem Schüler hervorgerufen sieht, beurteilt L3 als Ruhe des Lehrers, über die er angesichts der Störaktionen des Schülers erstaunt ist. Des weiteren glaubt L3, daß das Verhalten des Schülers nicht durch den Lehrer beeinflußbar ist, sondern nur durch die Mitarbeit von anderen Schülern zu verändern ist. Der Schüler bringt seines Erachtens dem Lehrer und den Mitschülern gleiche Verhaltensweisen entgegen. Als Beispiel hierfür führt er die Situationen auf, in denen der Schüler sowohl vor dem Lehrer als auch vor seinem Nachbarn sein Heft zuklappt, als diese hineinschauen wollen. In der Einschätzung sind Parallelen zu den Äußerungen von L1 zu finden. Genauso wenig wie L1 sieht L3 einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Schülers und dem Auftreten des Lehrers.

Im Unterschied zu L1 und L3 beurteilt L4 ähnlich wie L2 die Lehrer-Schüler-Interaktion. Aufgrund der dominierenden Rolle, die Lehrer ausüben, glaubt er, daß sie großen Einfluß auf Schülerverhalten haben. Diese Annahme stützt er mit dem Argument, daß sich Schüler bei jedem Lehrer anders verhalten. Zu bedenken gibt er noch, daß es nicht allgemein zu beantworten ist, welche Möglichkeiten es gibt, um mit auffälligem Verhalten fertig zu werden. Als Lehrer müsse man Situationen gut einschätzen können, den Schüler und auch die Kommunikation unter den Schülern kennen.

Dasselbe stellt L2 fest, wenn er sagt, daß der Lehrer als erstes ein Verhältnis zu dem Schüler bekommen muß, gleichzeitig die Schwierigkeit aufzeigt, dies zu realisieren, da während des Unterrichts hierfür kaum Zeit bleibt, und der Lehrer überfordert ist, außerhalb des Unterrichts Schülerkontakte zu pflegen.

Die einzige Übereinstimmung zwischen L1 und L2, daß der Lehrer sich mit den inhaltlichen Beiträgen des Schülers nicht auseinandersetzt, ist auch bei den weiteren Lehreräußerungen vorhanden. L5 glaubt sogar, daß der Lehrer den Schüler Rob bei der Besprechung der Geschichten anders behandelt als andere Schüler. L5 und L6 schließen aus dem Schülerverhalten, daß er aufgrund der mangelnden Anerkennung des Lehrers nach der Besprechung seiner Geschichte kein Interesse mehr zeigt.

Hierzu wörtlich L5:

(B 103) Zu Beginn der Stunde scheint der Schüler ziemlich aufmerksam zu sein, zeigt oft auf. Als die Aufgabe gestellt wird, sitzt er zunächst unschlüssig herum, nachher will er dann unbedingt seine Geschichte vorlesen. Er zeigt jedes Mal heftig auf. Als er schließlich aufgerufen wird, geht der Lehrer kommentarlos über seine Geschichte hinweg, während er bei den anderen Kindern extra etwas dazu sagt. Der Junge wird beim Vorlesen auch öfter unterbrochen. Die Aufmerksamkeit läßt mehr und mehr nach, er spielt mit dem Federmäppchen, spricht mit den Nachbarn, turnt herum und spielt den Clown.

L6 schließt aus dieser Lehrerreaktion auf Robs Verhalten und stellt folgenden Zusammenhang zwischen seiner Mitarbeit beim Unterricht und seinen Störaktionen her:

(B 104) Ich glaube, daß die Phasen nicht so verschieden voneinander sind, sondern daß sie auf der gleichen Ebene liegen, nämlich daß er ewig auffallen will und immer in der Situation, wie sie sich gerade am besten für ihn anbietet. Wenn Unterricht gemacht wird, also wenn was läuft zwischen den Lehrer und den Schülern, dann meldet er sich und will mitarbeiten, aber wenn nichts läuft, dann stört er eben.

Ähnlich wie bei L2 beurteilt auch L6 die Störungen des Schülers. Beide führen sie auf mangelnde Möglichkeiten des Schülers, inhaltlich mitzuarbeiten zurück, d.h. letztlich auf eine Unterforderung des Schülers, und sehen seine Störaktionen als Funktionen seines Bedürfnisses, bei fehlender Forderung im Hauptdiskurs dennoch im Mittelpunkt zu stehen.

Einen anderen Zusammenhang nehmen L1 und L3 zwischen der inhaltlichen Mitarbeit und den Störaktionen des Schülers an. Sie glauben, daß er die Aufgaben schnell erledigt, um anschließend Zeit für Störaktionen zu haben.

Konträre Urteile treten in der Leistungsbeurteilung des Schülers auf. L1 vermutet, daß er Leistungen nur bis zu einem gewissen Grad zeigt, und die Reflexion aufgrund von leichter Ablenkbarkeit meist fehlt. L3, L4 und L5 äußern sich nicht explizit zu seinen inhaltlichen Beiträgen. L2 und L6 halten den Schüler für unterfordert, was L6 ausführlich begründet: Der Schüler sei einer der konzentriertesten Schüler, der keine inhaltlichen Schwierigkeiten habe, sondern konkrete und richtige Beiträge zum Unterricht beisteuere und sogar eine sinnvolle Modifizierung der Aufgabenstellung vorschlage. Außerdem sei zu beobachten, daß er sich auf seine Geschichten konzentriert und länger schreibt als die meisten seiner Mitschüler. L6 nimmt an, daß der Schüler Rob das Bedürfnis hat, mehr von sich zu geben als die anderen, er das aber auf der Inhaltsebene kaum kann, er sich in den Momenten vom Unterrichtsgeschehen zurückzieht, in denen er inhaltlich keine Aufmerksamkeit erlangt. L6 führt noch einen weiteren Gesichtspunkt auf:

(B 1o5) Ich hatte auch den Eindruck, daß die Geschichte zwischen Rob und dem Lehrer nicht in dieser Stunde angefangen hat. Als der Schüler seine Geschichte vorgelesen hat, streitet der Lehrer sich mit ihm über die Art, wie er betont hat. Das ist kein Gespräch, wo es sinnvoll ist, irgend etwas dazu zu

sagen. Der Lehrer stellt keine Frage, sondern stellt fest, daß der Schüler die Betonung nicht gelesen hat.

Hiermit spricht L6 nicht nur die mangelnde inhaltliche Auseinandersetzung mit den Beiträgen des Schülers an, sondern vermutet gleichzeitig, daß zwischen dem Lehrer und dem Schüler bestimmte Interaktionsformen bereits fest verankert sind. Des weiteren nimmt er an, daß der Lehrer dem Schüler interaktionell zwar unterlegen ist, es dem Schüler aber auf der Ebene des Unterrichts "zurückzahlt."

(B 106) Er geht den Rob auf einer Ebene an, die im Grunde nicht die Ebene Lehrer-Schüler-Verhalten ist. Er brät ihm einen über in einer ungeheueren autoritären Art und Weise. Ich frage mich dann, als der Rob sich dann so relativ lässig rumflegelt, ob das eine Verarbeitung des Vorhergehenden ist, als der Lehrer ihn so lässig abgefertigt hat. Das war so eine Sache, die so durchgehend ist, daß der Lehrer einfach in seiner Unsicherheit über den Schülern sich bewegt oder halt eben den Schülern unter der Gürtellinie, wie der Rob mal sagt, es ihnen zurückzahlt.

Die wichtigste Erkenntnis, die aus den verschiedenen Lehrereinschätzungen gewonnen werden kann, ist ihre offensichtlich konträre Einstellung zu den Konsequenzen die aus der Analyse dieser Unterrichtsstunde für das Agieren im Klassenzimmer gezogen werden können. Während die Gruppe von Lehrer, die eine Wechselbeziehung zwischen Lehrer- und Schülerverhalten annimmt, konkrete Handlungsalternativen und Lösungsmöglichkeiten für einen für alle Seiten zufriedenstellenderen Unterricht macht, ist der Gruppe, die die gleiche Beurteilung wie der unterrichtende Lehrer hat, gemeinsam, daß sich aus ihrer Einschätzung keine Konsequenzen für das Handeln im Klassenzimmer ergeben. Sie zeigen insgesamt das, was ich bei dem unterrichtenden Lehrer weiter oben als resignativen Zug bezeichnet habe, daß nämlich, solche Probleme der Lehrer-Schüler-Interaktion nicht zu lösen sind und beschränken sich letztlich auf Rechtfertigung und Legitimierung von Lehrerverhaltensweisen.

Weiterhin fällt bei dieser Gruppe auf, daß Verhaltensstörung und Leistungsschwäche korrelieren, keiner dieser Lehrer aber z.B. eine Therapie für solch einen "verhaltensgestörten Schüler" vorschlägt, damit er besser in das Unterrichtsgeschehen integriert und seine "Lernschwäche" eher behoben werden kann. Der Schüler erhält die endgültige Etikettierung "verhaltensgestört und leistungsschwach", ohne daß die Möglichkeit ins Auge gefaßt wird, in der konkreten Unterrichtssituation das Verhalten des Schülers zu beeinflussen, indem das Auftreten des Lehrers kritisch reflektiert wird und Alternativen dazu angeboten werden.

Im Gegensatz dazu tritt bei den Lehrern, die meine Analyse unterstützen, augenfällig die Wechselbeziehung zwischen Lehrer- und Schülerverhalten in den Vordergrund, wobei übereinstimmend ein mangelndes Durchsetzungsvermögen auf der Interaktionsebene und gleichzeitig - falls sie sich zu dem inhaltlichen Verlauf der Stunde äußern - ein Ignorieren des Schülers auf der Inhaltsebene konstatiert wird. D.h. das Hauptaugenmerk wird in dieser Beurteilung auf das Lehrerverhalten gelegt und nicht auf eine Etikettierung des Schülers, da hierin auch die Möglichkeiten zu einer Verbesserung der Unterrichtssituation liegen, wenn der Lehrer versuchen würde durch eine Änderung seines Verhaltens auch das Verhalten der Schüler nachhaltig zu beeinflussen.

9.3. Interpretation der Unterrichtsstunde durch Schüler

Wie interpretieren nun Schüler die aufgezeichnete Unterrichtsstunde und dabei vor allem das Verhalten des Lehrers und das des auffälligsten Schülers Rob.
Ich habe zur Beantwortung dieser Frage die Aufzeichnung zwölf Schülern vorgeführt, sechs Schülern auf die gleiche Weise wie bei den Lehrerinterpretationen, wo während der Vorführung die Kommentare der Interviewten aufgenommen wurden. Da dieses Verfahren bei den Schülern ziemlich unergiebig war, d.h. sich als Frage-Antwort-Sequenz herausstellte und daher eine große Einflußnahme des Interviewers nicht ausgeschlossen werden konnte, habe ich das Videoband weiteren sechs Schülern vorgeführt und sie um eine schriftliche Interpretation gebeten.

Um die unterschiedliche Art des Kommentierens und Beurteilens von Lehrern und Schülern aufzuzeigen, gebe ich zunächst eine komplette Schülereinschätzung wieder. (S1)

(B 1o7) Der ist frech, wie der eben in die Kamera geschaut hat.
F: Habt Ihr auch solche in der Klasse?
A: Na klar, aber nicht solche. Ja, ich finde, der Lehrer macht sich nichts draus, daß es so laut ist. Ich habe noch keinen Ton von ihm gehört. Komisch. Ist auch gut so. Kein Durchsetzungsvermögen. Ich finde die Klasse nutzt das nicht aus.
F: Keiner von den Schülern?
A: Außer dem Robert. Der einzige, der auffällt ist der Robert. Der scheint den Clown zu machen. Aber nicht richtig den Clown. Der macht im Unterschied ja sonst ganz gut mit. Der Rest der Klasse ist still, nur der zeigt auf.
F: Was meinst Du mit kein richtiger Clown?
A: Ist der einzige, der die Klasse aufheitert.
F: Was verstehst Du unter einem richtigen Clown?
A: Der die ganze Zeit Mist macht!
F: Und das meinst Du, ist bei dem nicht?
A: Nee, nicht so schlimm.
Der Robert ist mir immer aufgefallen, der ist immer so in der Mitte.
F: Seinen rechten Nachbarn siehst Du auch immer, nur den nimmst Du nicht immer wahr.

A: Ja, das stimmt auch. Robert fällt am meisten auf. von der ganzen Klasse. Die anderen sind alle ruhig. Der Lehrer kann sich gar nicht durchsetzen, glaub' ich jedenfalls. Die ganze Klasse ist beim Schreiben unruhig.
F: Wie sollte er sich denn durchsetzen?
A: Ich weiß nicht, wie ich es machen würde.
F: Wie kennst Du das aus Deiner Erfahrung?
A: Das der Lehrer sagt, jetzt seid ruhig oder so. Der spricht zwei an und die quatschen weiter.
F: Was meinst Du noch zu Robert?
A: Der muß unbedingt immer auffallen.
F: Wie macht er das?
A: (Schweigen)
F: Kennst Du auch solche Schüler?
A: Na klar, das macht jeder mal in der Klasse. Aber der macht das die ganze Zeit über.
F: Arbeitet der auch mit?
A: Ja, also praktisch als einziger so richtig.
F: Und die anderen, was machen die?
A: Die sitzen rum und hören zu. Sagen gar nichts. Normalerweise spricht man ja auch nicht so. Nur der Lehrer und der Robert sprechen zusammen. Ich finde, die ganze Klasse sollte sich beteiligen. Die Schüler sollen ja lernen, nicht nur der Lehrer.

Im folgenden ein Beispiel für den schriftlichen Kommentar eines Schülers ohne gezielte Fragen. (37)

Der Schüler:
Der Schüler zeigte wenig Interesse am Thema, störte seine Kameraden und unterbrach den Lehrer mit Zwischenrufen. Dadurch, daß die gesamte Klasse relativ laut war, schien mir der Schüler in seinem Verhalten bekräftigt zu sein und wurde selbst durch die filmenden Besucher der Unterrichtsstunde nicht eingeschüchtert.
Der Lehrer:
Der Lehrer reagierte auf die Störungen, die der Junge herbeiführte, weder mit Strafandrohung noch anderen größeren Ermahnungen. Er versicherte sich auch nicht, ob der behandelte Stoff bei allen Schülern ankam, sondern arbeitete nur mit den Schülern, die sich äußerten. Zwischenrufe des störenden Jungen und Unterhaltungen in der Klasse allgemein ignorierte er. Lediglich durch kurze Unterbrechungen in seinem Vortrag versuchte er die Aufmerksamkeit wieder auf das Thema zu lenken.

Die Schüler waren insgesamt recht interessiert, mit Video aufgezeichneten Unterricht zu sehen, hatten aber schon im voraus Befürchtungen, daß sie kaum etwas Relevantes zu dem Vorgeführten sagen können. Das macht sich auch in ihren Kommentaren bemerkbar. Sie äußern sich ziemlich zurückhaltend und formulieren ihre Beobachtungen vorsichtiger als die Lehrer, die von der Richtigkeit ihrer Wahrnehmungen und Einschätzung mehr überzeugt zu sein scheinen. Des weiteren deuten ihre Kommentare darauf, daß sie genau wie Lehrer typische schulische Interaktionsformen durchschauen.

Obwohl die Schülereinschätzungen formale Unterschiede zu den Lehrerkommentaren aufweisen, sind in ihnen ähnliche Interaktionsmuster erkannt und benannt. So zeigen sich in der Interpretation von S1 Parallelen zu den Äußerungen von L2, L5 und L6, wenn er auch die Ambivalenz des Verhaltens des Schülers Rob betont, der ja, wie alle vier feststellen, einerseits stört, andererseits aber auch am meisten mitarbeitet. - S1 nennt ihn den Klassenclown und den einzigen, der mitarbeitet, während die anderen nur herumsitzen und zuhören - S1 äußert zudem mehr Kritik am Lehrer und den Mitschülern als an Rob.

Diese Einschätzung steht im Widerspruch zu der von S7, die wiederum Ähnlichkeit zu der von L1 und L3 aufweist. S7 hat seinen Kommentar in Äußerungen zu Lehrer- und Schülerverhalten aufgegliedert. Seines Erachtens zeigt Rob wenig Interesse am Unterricht, stört seine Kameraden und unterbricht den Lehrer.

Beide Schüler sind sich einig darin, daß der Lehrer keine Reaktion auf Störungen zeigt.

In der Vermutung, warum der Schüler sich so verhält, sind Unterschiede bei den verschiedenen interviewten Schülern zu finden.

S3 stützt mit seiner Einschätzung meine Analyse und die Aussagen von L1, L5 und L6, indem er den Schüler folgendermaßen beurteilt:

(B 1o9) Schüler Rob ist sehr aufgeweckt, voller Energie, ist den Anforderungen des Unterrichts gewachsen, hat deshalb Zeit, seine Späße zu treiben und den Klassenkasper zu spielen.

Der Lehrer kritisiert S3, daß er zuwenig auf den Schüler eingeht, und daß das

(B 11o)..in dem Moment problematisch (wird), wenn ein Schüler wie Rob, der den Anforderungen der Klasse voll gewachsen ist, in der Klasse sitzt.

S4 stützt dagegen in seiner Einschätzung der Mitarbeit die Aussagen des unterrichtenden Lehrers, L1 L3 und S7

(B 111) Für den Gegenstand der Schulstunde schien er sich nur sehr wenig zu interessieren.

S9 ist unsicher, warum der Schüler sich so verhält

(B 112) Rob war entweder langweilig, weil er den Stoff verstand und deshalb unruhig, oder es war ihm zu hoch und kann deshalb den Klassenkasper spielen.

Unterschiedliche Einschätzungen äußern die Schüler über die Mitarbeit des Schülers Rob, alle sehen im Unterschied zu einigen Lehrern einen Zusammenhang zwischen dem Schülerverhalten und dem Ablauf des Unterrichts. Einige finden, daß der Lehrer zu wenig auf Schülerantworten und insbesondere auf Robs Beiträge eingeht. S5 sieht genau wie L5 folgenden Zusammenhang zwischen seiner Mitarbeit und seinen Störaktionen.

(B 113) Am Anfang sehr motiviert, versucht die Aufmerksamkeit des Lehrers zu erregen. Als das nicht gelingt, die Aufmerksamkeit des Filmteams und der Mitschüler.

Einige Schüler stellen fest, daß der Lehrer den Schüler anders behandelt als andere, so z.B. S8

(B 114) Lehrer ermahnt die Schüler, indem er sie zum Teil mit Namen anspricht, spricht aber Bob nicht mit Namen an.

S6 charakterisiert die Lehrer-Schüler-Interaktion zusammenfassend.

(B 115) Die Kommunikation zwischen dem Lehrer und dem Schüler ist offensichtlich gestört.

Die Schüler sind sich fast alle einig, daß der Lehrer kein Durchsetzungsvermögen hat. Die größten Unterschiede treten in der Beurteilung auf, ob sie nun mangelndes Durchsetzungsvermögen gut oder schlecht finden.

(B 116) Vielleicht sollte der Lehrer ein bißchen autoritärer sein. Ich weiß nicht, ob es richtig ist, mir ist der Lehrer zu lax. (S3)

(B 117) Der Lehrer kann sich nicht durchsetzen. Ist auch gut so. (S1)

Die Frage, welche Lehrer sie gut finden, beantwortet S3 folgendermaßen:

(B 118) Ich ziehe einen autoritären Lehrer vor. Denn, wenn einer sich so verhält wie der, da lernt man nichts.

Im Unterschied zu den Schülern, die ihre Kommentare zu der Stunde aufschreiben, kommen die sechs anderen, die mit mir gemeinsam den aufgezeichneten Unterricht anschauen, relativ schnell auf ihre eigenen Schulerfahrungen zu sprechen.

(P 119) Das ist Herr M. selber schuld, der hat uns schon dreimal zusammengesetzt und hat gesehen, daß es nicht geklappt hat, daß wir also nicht zusammensein können, daß wir immer Scheiße bauen, dann hat er uns wieder zusammengesetzt. Das ist er selbst schuld.

(S4) formuliert am deutlichsten und differenziertesten, welche Lehrer er gut findet.

(B 12o) Da ist mein Geschichtslehrer, der macht Spaß, und dann sagt er, ist gut jetzt, dann hört mal, jetzt macht mal hier Geschichte und dann machen wir auch Geschichte, den akzeptieren wir alle. Der ist im Wesen so nett, der brüllt auch nicht sofort. Der macht auch 'nen Spaß zuerst mit, dann sagt er, jetzt ist Ruhe, und jetzt müssen wir unseren Stoff durchmachen, und dann machen wir das auch. Das ist viel besser, der Englischlehrer reinkommt und Ruhe brüllt. Der will die Klasse bei Laune halten und macht ab und zu ein Späßchen. Wenn wir dann zu laut werden, dann sagt er aber trotzdem, jetzt ist Schluß. Ja, ich finde vor allem den Geschichtslehrer besser, vor allem, weil der das nämlich nicht so richtig durchführt, Ruhe jetzt wird mein Stoff durchgeführt, der will auch die Klasse bei guter Laune halten. Ich meine, den erkennen wir vielmehr an als den anderen. Vor dem haben wir vielmehr Respekt, vor dem anderen haben wir Angst, daß wir denken, von dem kriegen wir schlechte Noten. Ja, wenn der sagt, jetzt machen wir Geschichte, dann sind auch die Typen, die bei uns den größten Krach machen, auch meistens ruhig.

Allen Schülern ist gemeinsam, daß sie zu dem Inhalt der Stunde keine Stellung beziehen. Es liegt nahe, daß sie sich für eine solche Stellungnahme nicht kompetent genug fühlen.

Auffällig erscheint, daß alle Schüler unabhängig davon, ob sie das Verhalten von Rob als gute Mitarbeit, als Clownerei oder Aufsässigkeit interpretieren, einen Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und dem des unterrichtenden Lehrers sehen. Es zeigt sich, daß Schüler

Schülerverhalten grundsätzlich als Reaktion auf den Lehrer beurteilen und glauben, daß eine Veränderung der Unterrichtssituation nur dann auftreten kann, wenn der Lehrer sich anders verhält.

Wenn auch z.B. S4 und S7 Rob als einen Schüler einstufen, der permanent stört und nicht mitarbeitet, was in der Terminologie der Lehrer L1 und L3 gleichzusetzen ist mit verhaltensgestört und lernschwach, so verfallen sie doch nicht in die Schlußfolgerung, daß dieser Zustand unabänderbar ist, sondern sehen einen ursächlichen Zusammenhang zwischen den Störaktionen Robs und dem Verhalten des Lehrers.

1o. Theoretisch-pädagogische Grundlagen zum Thema 'Abweichendes Verhalten im Unterricht'

1o.1. Individuumzentrierter Ansatz

Bei der Beurteilung der in Frage stehenden Unterrichtssituation durch den unterrichtenden Lehrer handelt es sich nicht schlechthin um abwegige und grundsätzlich abzulehnende Bewertungen, sondern sie spiegeln durchaus Lehrmeinungen der theoretisch-pädagogischen Literatur zum Thema 'Abweichendes Verhalten im Unterricht' wieder, die Huber/Mandl (1977) unter dem Begriff individuumzentrierter Ansatz zusammenfassen. Den meisten - in der Hauptsache älteren - Veröffentlichungen liegt nämlich die Annahme zugrunde, daß Störungen im Schulalltag größtenteils auf die Persönlichkeit des Schülers zurückzuführen sind. Auch wenn der Schule bzw. den Lehrern gelegentlich eine Mitschuld am Zustandekommen bzw. der Ausprägung von Leistungsschwäche angelastet werden, so erscheint letztlich doch der problematische Schüler als der "Schuldige".

Diese Argumentation will ich im Folgenden exemplarisch an zwei Arbeiten vorführen.

Das Buch von Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) wendet sich an alle, die sich um die Erziehung von Kindern bemühen. Ziel des Buches ist es darzulegen,

> "...was Verhaltensauffälligkeiten von Kindern bedeuten, wodurch sie verursacht sein können und wie sie zu beeinflussen sind. Es soll dem Leser damit Verständnis für die psychologisch faßbaren Ursachen kindlicher Verhaltensstörungen nahebringen und - darauf gründend - erzieherische Einstellungen und praktische Ratschläge die pädagogische Beeinflussung solcher Kinder vermitteln."
> Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 7

Das Buch ist in 4o Kapitel gegliedert, in denen "die wesentlichsten Verhaltensauffälligkeiten" behandelt werden. Jedes Kapital ist wiederum in drei Abschnitte unterteilt. Im ersten wird die jeweilige Verhaltensauffälligkeit beschrieben, im zweiten erörtert, welche Bedeutung ihr zukommt und im dritten werden Lösungsvorschläge gemacht. Unter dem Stichwort, 'Albernheiten - Geltungsbedürfnis' findet sich z.B. folgendes: Das Kapitel beginnt mit der Beschreibung von konkreten Verhaltensweisen eines Schülers, der in der Schule ein Problem für Eltern und Lehrer ist, weil er

> "...nicht nur ständig unaufmerksam - obwohl er sich wie die Eltern sagen, angesichts seiner schlechten Leistungen wirklich anstrengen sollte -, sondern er stört durch sein albernes Verhalten, durch sein ständiges Dazwischenreden und sein Grimassieren auch die anderen Schüler und hält sie von der Arbeit ab. ... Er spielt für seine Mitschüler sozusagen den 'Clown'." Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 16

In diesem Verhalten zeige sich unangepaßtes und übertriebenes Geltungsbedürfnis. Die Gründe für die Verhaltensweisen sind nach Ansicht der Autoren in Charakter- und Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern zu suchen.

> "Albernheit (Clownerie) und übermäßiges Geltungsbedürfnis gründen fast durchweg auf einer Selbstunsicherheit. Sie sind Versuche, diese Selbstunsicherheit nach außen hin zu vertuschen und nicht deutlich werden zu lassen; sie dienen als Verteidigungshaltung gegenüber tatsächlichen oder auch nur eingebildeten Angriffen auf die eigene Person. Zugleich stellen sie den Versuch dar, Anerkennung und Bestätigung bei anderen zu finden."
> Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 17

Das Verhalten wird größtenteils auf mangelnde Aufmerksamkeit, mangelnde Anregungen, keine gleichaltrigen Spielgefährten und auf Unreife zurückgeführt. Des weiteren sehen sie noch ein zusätzliches Problem, daß bei Kindern,

> "...die zu Albernheiten und Angebereien neigen, nun als weitere Bedingung hinzu(tritt), daß sie durch Leistungen die angestrebte Aufmerksamkeit nicht erreichen zu können glauben."
> Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 18

Das liege entweder daran, daß die Schüler gewünschte Leistungen nicht erbringen können oder aber, daß sie nicht genügend Anerkennung für tatsächlich erbrachte Leistungen erhalten.

Obwohl die Autoren annehmen, daß ein Zusammenhang zwischen Lehrer- und Schülerverhalten bestehen kann, und sie auch den Schluß ziehen, daß Lehrer Schülern mit auffälligen Verhaltensweisen besondere Aufmerksamkeit widmen sollen, betrachten sie Auffälligkeiten nicht als Ausdruck für Interaktionsschwierigkeiten zwischen Lehrer und Schülern, sondern geben letztlich den Schülern die Schuld:

> "Gemeinsam ist allen diesen Kindern, daß in ihrem Verhalten ein - wenn auch verschieden geartetes - unangepaßtes oder übertriebenes Geltungsbedürfnis zum Ausdruck kommt. Gemeinsam ist diesen Kindern auch, daß sie sich selbst und anderen durch ihr Verhalten das Leben schwer machen."
> Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 16

Die gleiche Argumentation weisen die Ausführungen unter dem Stichwort 'Frechheit - Widersetzlichkeit' auf.

Die Autoren nehmen an,

> "...daß Frechheit und Widersetzlichkeit ein bewußtes Überschreiten bestimmter Verhaltensanforderungen beinhaltet... Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 67

Sie sprechen von einer

> "...verfestigte(n), freche(n) und widersetzliche(n) Grundhaltung..., die dem Kind die allgemeine Einordnung in die Gesellschaft entscheidend erschwert bzw. unmöglich macht und die damit die Entwicklungschancen dieses Kindes ständig gefährdet...
> Trappmann/Liebetrau/Rotthaus (1971[2]) S. 67

Sie sehen zwar auch, daß das Verhalten oft durch Versäumnisse in der Erziehung hervorgerufen wird, denn sie führen es teilweise auf Vernachlässigung, autoritäre Forderungen und Inkonsequenz zurück und fordern Verständnis und konsequentes Auftreten seitens der Erzieher, ziehen aber hieraus nicht den Schluß, daß auch Frechheiten ein Ausdruck von Interaktionsschwierigkeiten sein können.

Ell (1966) denkt bei den Wörtern 'Disziplin' und 'Disziplinstörung' auch unwillkürlich an Schüler, die Disziplin zeigen sollen oder tatsächlich Disziplin stören, sieht aber andererseits- und hieraus zieht er die Berechtigung für seine Veröffentlichung -,
daß nicht nur Schüler die Disziplin stören, sondern Gründe auch auf seiten der Schule zu suchen sind. Dementsprechend nennt er Kapitel seines Buches 'Der Schüler als Disziplinstörer' und 'Die Schule als Disziplinstörer'.

In dem Kapitel, in dem er untersucht, was Disziplin ist, unterscheidet er zwischen Forderungen des Fachgebiets und Forderungen des Sozialgebildes . Er geht davon aus, daß immer dann, wenn ein Schüler in seiner Persönlichkeit gestört ist, er zum Disziplinstörer wird, weil er entweder den Forderungen der Fachgebiete oder denen des Sozialgebildes nicht gerecht wird. Seines Erachtens ist das schwierige Kind

> "...eine normale Erscheinung unseres Schullebens..., während das Kind, das den Lehrer vor keinerlei Probleme stellt, heute eine Ausnahme ist."Ell (1966) S. 13

Die recht gewagte These stützt er mit zwei empirischen Untersuchungen über das Auftreten von Verhaltensstörungen, wobei unbeantwortet bleibt, was die Autoren unter Verhaltensstörung verstehen, und welches Design sie ihren Untersuchungen zugrunde legen.

Ell übernimmt von Graefe (1965) das "Symptomschema von kindlichen Verhaltensstörungen".
Ist beim Kind eine der dort aufgezählten Verhaltensweisen zu beobachten, so ist das ein Anzeichen für das Vorhandensein einer Störung in seiner Persönlichkeit.
Die aufgezählten Symptome teilt er in zwei Gruppen ein.
Zur ersten gehören "repressive" Verhaltensweisen, z.B. Unauffälligkeit, Bravheit, Teilnahmslosigkeit,
Schüler mit diesen Verhaltensweisen sind keine Disziplinstörer. Die zweite Gruppe ist gekennzeichnet

> "...durch Trotz, Widerstand, Ungehorsam, Aufsässigkeit, Schulschwänzen, Streitsucht, Brutalität, Boshaftigkeit, Clownerien usw." Ell (1966) S.13

Schüler mit diesen Verhaltensweisen sind Disziplinstörer, weil sie die Ordnung in einer Klasse bzw. in der Schule stören und Lehrer zu pädagogischen Maßnahmen herausfordern.

Um Disziplinstörern helfen zu können, muß, - so fordert er - herausgefunden werden, warum Schüler sich so verhalten. Seines Erachtens liegen intellektuelle, charakterologische und entwicklungspsychologische Gründe vor, wenn Schüler zu Disziplinstörern werden. Mit diesen Ursachen setzt er sich im weiteren ausführlich auseinander.

Ein intellektueller Grund ist vorhanden, wenn schlechte Schüler durch ihr Verhalten auffallen. Genau wie Trappmann et al. ist er der Überzeugung, daß primär schlechte Schüler stören.

> "Es gibt eine innere Beziehung zwischen Schul-Leistung und Schul-Verhalten: Gute Schüler sind nur selten Disziplinstörer...
> Umgekehrt ist selbstverständlich, daß ein Schüler ohne Erfolg bald auch das Interesse an den Lehrstoffen verliert und dadurch zum Disziplinstörer wird." Ell (1966) S. 14

Die charakterologischen und entwicklungspsychologischen Gründe führt Ell auf persönliche Eigenschaften einzelner Kinder und auf Phasen in der kindlichen Entwicklung zurück.

Disziplinstörungen, die durch die Schule verursacht werden, behandelt Ell in dem Kapitel "Die Schule als Disziplinstörer". Hier setzt er sich mit der Schule auseinander, die für ihn durch "Klasse - Lehrer - Fachgebiet - Institution" konstituiert ist. Die einzelnen Faktoren können seines Erachtens mit dazu beitragen, daß Schüler zu Disziplinstörern werden.

Wie bereits gesagt, zeigt sich in der Argumentation der Autoren, daß die beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten hauptsächlich als Eigenschaften von Schülern betrachtet werden. Während Tillmann/Liebetrau/Potthaus therapeutische Maßnahmen für Erzieher und Lehrer vorschlagen, beschränkt sich Ell auf das Aufzählen von Disziplinstörungen, ohne auf Handlungsanweisungen für aktuelle Probleme einzugehen. Dabei wird in beiden Veröffentlichungen nicht berücksichtigt, daß es situationsabhängig sein kann, welches Verhalten Schüler zeigen, z.B. Verhaltensauffälligkeiten wie "Aggressivität, Albernheiten, Geltungsbedürfnis, Angst, Faulheit, mangelnde Anstrengungsbereitschaft" etc. dürfen meines Erachtens nicht losgelöst vom situativen Kontext gesehen werden .
Des weiteren unterstellen die Autoren,daß alle Lehrer und Erzieher dieselbe Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten haben. Sie berücksichtigen nicht, daß dasselbe Verhalten von einem Lehrer als "Frechheit", von einem anderen als "sich wehren" interpretiert wird.
Verhaltensgestörtheit und Leistungsschwäche treten weitgehend gemeinsam auf und stehen zudem in engem Bezug zur Persönlichkeit des Schülers.

Die Möglichkeit, daß leistungsstarke Schüler aus ihrer Position der Stärke heraus Disziplin untergraben, bzw. leistungsschwache Schüler aus einem Minderwertigkeitsgefühl unterwürfig und diszipliniert auftreten, wird nicht in Erwägung gezogen.

Zudem zeigt gerade die in dieser Arbeit untersuchte Schulstunde, daß auffällige Schüler bei Lehrern, die die obige These von der Korrelation von Verhaltensgestörtheit und Leistungsschwäche vertreten, ungleich höhere Leistungen erbringen müssen, um die gleiche Anerkennung zu erlangen wie nicht auffallende Schüler.

Im Unterschied zu den bisher erwähnten Arbeiten führen Lohmann/Minsel (1978) und Hanke/Huber/Mandl(1976) Störungen im Schulalltag nicht nur auf Schülerverhaltensweisen zurück, sondern auch auf schulische Bedingungen. Sie ziehen hieraus aber für den Schulalltag und das Lehrerverhalten keine Konsequenzen.

Ausgehend von der Annahme, daß die Schule explizite Lernziele formuliert und sie als Anforderungen an die Schüler stellt, verstehen Lohmann/Minsel unter Störungen im Schulalltag Situationen, in denen einige Schüler den Anforderungen nicht gerecht werden und somit ihr Verhalten von einer Sollvorstellung abweicht.

Entsprechend der Funktionsbestimmung von Schule werden Abweichungen einmal unter Leistungsgesichtspunkten und zum anderen unter Anpassungs- und Disziplinforderungen gesehen. Beides zusammen fällt in den Bereich Verhaltensstörung.

> "Leistungsschwierigkeiten sind ebenso wie Abweichungen im sozialen, emotionalen, kognitiven und motorischen Verhaltensbereich als Verhaltensstörung zu kennzeichnen." Lohmann/Minsel (1978) S.15

Nach Ansicht der Autoren ist das Vorhandensein von Leistungs- und Verhaltensstörungen immer ein Ausdruck für Anpassungsstörungen zwischen Schule und Schüler. Sie ziehen hieraus den Schluß, daß der nicht eingetretene Anpassungsprozeß sowohl an den Voraussetzungen der Schüler als auch an dem System Schule liegt, und führen das Auftreten von Störungen auf vier Bedingungen zurück, von denen zwei durch Faktoren der Schüler bestimmt werden, die beiden anderen durch institutionelle Bedingungen.

Eine Lösung oder Hilfe für die täglich mit Leistungs- und Verhaltensproblemen konfrontierten Lehrer wird nicht gegeben. Die Autoren beschränken sich lediglich auf die Feststellung der Bedingungen, unter denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten und äußern die Hoffnung, daß das Buch ein Versuch ist, "...die Komplexität dieser Fragestellung anzudeuten." Lohmann/Minsel (1978) S. 14

Nicht schulkonformes Verhalten von Schülern fassen im Unterschied zu den bisher genannten Autoren Hanke/Huber/Mandl unter dem Ausdruck 'Schulschwierigkeiten' zusammen,

> "Entsprechend unserer auf den Schulbereich bezogenen Thematik ziehen wir den Begriff Schulwirklichkeit dem Begriff Verhaltensstörung (Verhaltensauffälligkeit) vor, da er den Aspekt schulischer Interaktion stärker betont und von einer individualisierenden und personalisierenden Sichtweise wegführt, die die Störung an einzelnen Individuen, in unserem Fall am Schüler, festmacht.

> Als Schulschwierigkeit definieren wir Verhalten in schulischen Interaktionen, das von den Erwartungen der Gesellschaft, d.h. von den von ihr gesetzten schulischen Normen abweicht."
> Hanke/Huber/Mandl (1976) S. 4

Hiermit setzen sie sich zwar explizit von den Untersuchungen ab, die Schulschwierigkeiten in Kategorien fassen, die sich am Schülerverhalten orientieren: Jenen Untersuchungen liege die Annahme zugrunde, daß Schwierigkeiten von Schülern verursacht werden.

> "Wo sich eine Wirkung zeigt - gestörtes Verhalten, Lernschwierigkeiten usw.- muß auch die Ursache sein, d.h. beim Kind."
> Hanke/Huber/Mandl (1976) S.3

In den folgenden Ausführungen beziehen sie sich dann aber im Widerspruch zu ihrer vorher erklärten Absicht auf einzelne Schülerverhaltensweisen, wie z.B. Aggression und Unaufmerksamkeit, die sie den in der Literatur vorhandenen Erklärungsansätzen zum Thema "Schulschwierigkeiten" zuordnen.

10.2. Interaktionistischer Ansatz

In der Untersuchung von Höhn (1967) und neueren Arbeiten ab 1977 wird die eindeutige Kausalbeziehung zwischen Störaktion und den sie ausführenden Schüler problematisiert. Es wird also nicht mehr allein dem Schüler die Schuld zugesprochen, sondern es wird versucht, nach den Gründen und Ursachen zu fragen, die Konflikte hervorrufen.

Im Unterschied zu der Gruppe, die individuelle Verhaltensdispositionen als Quelle schulischer Schwierigkeiten postulieren, berücksichtigen die Autoren, die diesen als interaktionistisch bezeichneten Ansatz vertreten, konkrete Lehrer-Schüler Interaktionen. Sie versuchen herauszuarbeiten,

> "wer, wann, aus welchem Grund und mit welchem Recht festlegt, daß bestimmte Verhaltensweisen oder Schulleistungen als von einem "normalen" Erwartungsmaßstab abweichend anzusehen sind und als auffällig, abweichend usw. etikettiert werden dürfen, ferner, was der Maßstab des "Normalen" ist, welche Konsequenzen aus solchen Definitionen sich für das betreffende Individuum wie für die Definierer ergeben..." Glötzl (1979) S. 8

Beim interaktionistischen Ansatz wird versucht, die Fragen zu beantworten, wann bestimmte Verhaltensweisen, Handlungen, Leistungen etc. von Lehrern als Abweichungen von Normen, Erwartungen, Anforderungen empfunden, interpretiert und definiert werden, und in welcher Form sie hierauf reagieren.

Im Mittelpunkt der Analyse steht

> "die Konstitution sozialer Realität durch Definitionsprozesse, d.h. die Frage, welche Auswirkungen bestimmte Lehrerdefinitionen und -reaktionen auf nachfolgende Interaktionen, Handlungen, Identitäten von Schülern haben, deren Leistungen und/oder Verhaltensweisen als Abweichungen von Lehrererwartungen angesehen werden." Glötzl (1979) S. 9

Im Unterschied zu der bis jetzt vorgestellten Literatur gehen die Autoren davon aus, daß Bezeichnungen wie "auffällig", "verhaltensgestört", nicht Eigenschaften sind, die bestimmte Handlungen, Verhaltensweisen oder Personen als solchen anhaften,

> "...sie sind vielmehr das Produkt einer ganzen Reihe sozialer Definitionsprozesse, deren Entstehungsbedingungen ebenso zu analysieren sind wie die Entstehungsbedingungen der Handlungen selbst...Abweichendes Verhalten ist somit in erster Linie die Folge der Anwendung von Normen und Sanktionen durch andere..." Brusten/Hurrelmann (1973) S. 26/27

Durch die Berücksichtigung derartiger Definitionsprozesse wird die Fixierung auf den Devianten abgelöst durch die Betrachtung des Interaktionsprozesses. Als weiteres Merkmal ist für die Analyse des Definitionsprozesses die Situation entscheidend, in der die Handlung stattfindet.
Welche Schülerverhaltensweisen als auffallend oder abweichend bezeichnet werden, hängt wesentlich von den entsprechenden Definitionen des Lehrers ab; hierzu kommen noch die daraus resultierenden Reaktionen der Lehrer, die wiederum entsprechende Reaktionen der Schüler hervorrufen.

Höhn (1967) hat als eine der ersten in einer Untersuchung versucht, herauszufinden, welche Merkmale zur Charakterisierung des "schlechten Schülers" von Lehrern (und auch von Schülern) betont werden. Zur Ermittlung dieser Charakterisierungen ließ sie Lehrer (und Schüler) in freien Schilderungen drei schlechte Schüler beschreiben. Die einzelnen Äußerungen wurden einem Kategoriensystem zugeordnet, das aus dem vorhandenem Material heraus entwickelt wurde und eine quantitative Auswertung ermöglichte. Dabei erzielt sie folgende Ergebnisse:

> "Das Merkmal, das den Lehrern am häufigsten bei ihren schlechten Schülern auffällt, ist nicht etwa, daß sie nichts leisten können, sondern daß sie nicht wollen." Höhn (1967) S. 55

Erst an zweiter Stelle wird Begabungsmangel genannt. Während die Kombinationen der 'begabte Faule' und der 'fleißige Dumme' selten genannt werden, sind viele schlechte Schüler nach Ansicht der befragten Lehrer faul und dumm.

> "Beim Typus des faulen Dummen werden zwei negative Urteile kombiniert, von denen schon eines ausreichen würde, das Schulversagen zu erklären. Das Bild des schlechten Schülers ist also hier überdeterminiert. Der 'begabte Faule' ist zwar für den Lehrer ein Ärgernis, aber seine gute Begabung läßt doch noch eine Hoffnung offen. Bei dem 'fleißigen Dummen' ist wenig Hoffnung auf Besserung, aber sein Fleiß ist ein Milderungsgrund. Hier dagegen wird ein einheitlich schwarzes Bild gekennzeichnet, in dem es kaum mehr einen Lichtblick gibt. Es fehlt vor allem die Haltung des Mitleids gegenüber der schwachen Begabung, obwohl doch auch hier ausdrücklich von einem Nicht-Können die Rede ist.

> Oft hat man den Eindruck, die schlechte Begabung werde für den Lehrer von einer Schicksalsgegebenheit zum moralischen Vergehen, wenn sie nicht mit Fleiß verbunden ist. Es ist charakteristisch, daß fast stets auch andere negative Züge erwähnt sind, so daß ein ganzes Konglomerat ungünstiger Eigenschaften zusammenkommt". Höhn (1967) S. 60

Die Urteile der Schüler weisen zu den Bewertungen der Lehrer Ähnlichkeiten auf. Für beide sind Faulheit, Dummheit und Unruhe die charakteristischen Eigenschaften von schlechten Schülern. Die Schüler zeigen die gleiche Tendenz wie die Lehrer, nämlich Schulversagen primär auf ein Nichtwollen zurückzuführen, und es ist ihres Erachtens meist gekoppelt mit schlechtem Charakter und einem wenig einnehmenden Äußeren. Diese Einschätzung haben alle Befragten genannt, unabhängig davon, ob sie gute oder schlechte Schüler sind.

Als Ergebnis ihrer Untersuchung hält Höhn folgendes fest:

> "Pädagogisch gefährlich kann diese Einstellung da werden, wo sich ein einheitlich negatives Stereotyp des schlechten Schülers heraus bildet, das dazu führen könnte, nicht nur beim Schulversager von vornherein mit Faulheit und moralischer Minderwertigkeit zu rechnen, sondern auch umgekehrt beim erziehungsschwierigen Schüler von vornherein das Schulversagen zu erwarten, das dann fast den Charakter der gerechten Strafe für den 'Übeltäter' bekommt." Höhn (1967) S. 104

Viele Lehrer haben ein ausgeprägtes negatives Bild von schlechten Schülern. Höhn nimmt an, daß die meisten Lehrer schlechte Schüler, die ihre Bemühungen nicht mit Leistungen und Fortschritten belohnen, als Mißerfolge empfinden, die sie allerdings nach außen projizieren,

> "d.h. sie suchen die Schuld für das Versagen des schlechten Schülers bei diesem selbst, weil er faul, unaufmerksam, charakterlich schlecht ist, oder bei seiner Familie, die ihn nicht richtig erzieht und zur Arbeit anhält. Das Schulversagen wird zur moralischen Schuld." Brusten/Hurrelmann (1973) S. 106

Die Beschreibung der Eigenschaften von schlechten Schülern beinhaltet gleichzeitig eine Reihe von Bewertungen und Verhaltensvorschriften, die die Interaktion mit diesem Schülertypus beeinflußt. Definitionen von Verhalten und von Personen werden im Verlauf zahlreicher Interaktionen zu konkreten Rollenerwartungen. Die in der unmittelbaren Interaktion stattfindenden Prozesse gelten als eine wesentliche Voraussetzung für die Erklärung abweichenden Verhaltens. Definitionsprozesse bei Lehrern und Schülern treten dann auf, wenn Erwartungen durch bestimmte Schülerverhaltensweisen und Leistungen verletzt werden. Die Lehrer interpretieren das Schülerhandeln als Abweichungen von ihren Erwartungsmaßstäben und zeigen entsprechende Reaktionen.
Das Schülerverhalten wird bei Wahrnehmung gehäuften Auftretens "erklärt", und der Schüler durch die Zuschreibung bestimmter Etikette wie dumm, faul, gering begabt, verhaltensgestört etc. charakterisiert.

> "Alle weiteren Leistungen und Interaktionsweisen etikettierter Schüler wie die Umsetzung des Etiketts in zwischenmenschliche Beziehungen, in Ablehnung oder Isolation, erscheinen als Ergebnisse abgelaufener Definitionsprozesse." Glötzl (1979) S. 131

Brusten/Hurrelmann (1973) konzentrieren sich auf die Analyse der Reaktionen von Lehrern und Schülern, die sie auf das Auftreten von abweichenden Verhaltensweisen zeigen. Ihre Untersuchung hat die Annahme bestätigt,

> "daß Lehrer und Schüler in ihrer Mehrheit Auffälligkeit und Devianz nicht als problemlösendes Verhalten begreifen, sondern als ein mehr oder weniger 'vorsätzliches', dem 'freien Willen' des einzelnen entspringendes Verhalten definieren, das die normative Ordnung und Sicherheit sowie sie selbst bedroht, und daß sie deshalb Reaktionen auf abweichendes Verhalten zeigen, die diese Verhaltensweisen im Effekt weiter verstärken."
> Brusten/Hurrelmann (1973) S. 22

In der Untersuchung wurden Schüler von 15 Klassen des 9. Schuljahres von 7 Bielefelder Hauptschulen und die dazugehörenden Klassenlehrer befragt. Die Schüler sollten 4 Klassenkameraden nennen, die ihres Erachtens regelmäßig innerhalb oder außerhalb der Schule auffallen. Zur Erfassung der Urteile von Lehrern wurde ein strukturiertes Interview und eine schriftliche Befragung eingesetzt. Um die Typisierung von Lehrern auf der Leistungsebene zu erfassen, wurden sie gebeten, Schüler ihrer Klasse jeweils einer von 5 vorgegebenen Leistungskategorien zuzuordnen, die die Dimensionen 'sehr guter Schüler' bis 'sehr schwacher Schüler' abdecken. Um den Beliebtheitsgrad einzelner Schüler zu erfassen, wurden die Lehrer nach Gefühlen der Zuneigung und Abneigung befragt. Bei der Typisierung auf der Konformitätsebene äußerten die Lehrer, welche Schüler ihres Erachtens 'kriminell gefährdet' seien.

Die Auswertung des Materials ergab folgendes:

Ob Lehrer einen Schüler als leistungsstark oder leistungsschwach wahrnehmen, hängt mit ihrer Sympathie dem Schüler gegenüber zusammen.

> "Für die leistungsschwachen Schüler verlaufen diese Zirkelprozesse in genau der entgegengesetzten Richtung. Ein Leistungsmißerfolg, der ohnehin schon eine erhebliche soziale und psychische Belastung für den Schüler darstellt, ist ein ordentlich starker Auslöser für einen zusätzlichen sozialen Mißerfolg des Schülers bei seinesgleichen (und bei den Lehrern), wodurch das persönliche Problem dieses Schülers weiter verschärft wird." Brusten/Hurrelmann (1973) S. 58/59

Auch zwischen der Zuschreibung von Leistungs- und Beliebtheitsstatus auf der einen und Konformitätsstatus auf der anderen Seite ist ein Zusammenhang festzustellen.

Das Nichtbefolgen von schulischen Verhaltensstandards sehen die Lehrer äquivalent zum Verhalten gegenüber allgemeingesellschaftlichen Verhaltensstandards.

> "In der Wahrnehmung von Lehrern und Schülern sind alle diejenigen Schüler abweichungsverdächtig und kriminell gefährdet, die den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen nicht nachkommen (können)."
> Brusten/Hurrelmann (1973) S. 60

Brusten/Hurrelmann haben in ihrer Untersuchung nach Erscheinungsformen jugendlicher Verhaltensweisen gefragt, die im allgemeinen mit dem Etikett 'auffallend', 'abweichend', 'kriminell' belegt sind. Die Auswertung des erhobenen Materials ergibt, daß Definitionsprozesse

nicht in Ablösung von der sozialen Ausgangssituation der Schüler gesehen werden können.

> "Die für die Schule besonders kennzeichnende Ausgangssituation ist darin zu sehen, daß bestimmte Gruppen von Schülern den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen ganz oder teilweise nicht nachkommen bzw. nicht nachkommen können. Diese Schüler stammen überdurchschnittlich häufig aus unteren sozialen Schichten." Brusten/Hurrelmann (1973) S. 156

Die Typisierungsprozesse, die durch soziale Merkmale der Schüler ausgelöst werden, bestimmen in entscheidender Weise die Chancen der Schüler während und nach der Schulzeit. Die Analyse hat gezeigt, daß die in der Schule vorgenommenen Typisierungen weitgehend von Kriterien bestimmt werden, die von vordefinierten schulspezifischen Leistungsstandards ausgehen. Schüler, die den Standards nicht entsprechen, werden häufig in die Rolle des 'Abweichlers' gedrängt.

Die vorliegende Arbeit sollte einen Beitrag zur interaktionistischen Analyse von Unterrichtskommunikation liefern. Im Unterschied zu den referierten Autoren basiert die Analyse nicht primär auf der Befragung von Lehrern und Schülern. Ich habe exemplarisch eine konkrete Lehrer-Schüler-Interaktion im Hinblick auf Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse betrachtet. Die Einschätzungen von Lehrern und Schülern, denen ich die Unterrichtsstunde vorgeführt habe, dienten vor allem dazu zu zeigen, daß meine und die konträr dazu stehende Analyse durch den unterrichtenden Lehrer

durch die vom Schulalltag direkt Betroffenen bestätigt werden können.

Ich habe versucht zu zeigen, daß die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler von ihren gegenseitigen Einschätzungen und Erwartungen geprägt ist. Ausgangspunkt ist das Disziplinierungsverhalten des Lehrers. Er setzt ein falsches Disziplinierungsmuster ein, das der Schüler durchschaut. Da er aus vorhergehender Erfahrung weiß, daß der Lehrer kaum institutionelle Machtmittel einsetzt, verweigert der Schüler geforderte Leistungen. Aufgrund seines Verhaltens ist der Schüler für den Lehrer verhaltensgestört, d.h. er betrachtet seine Disziplinlosigkeit als ein Persönlichkeitsmerkmal, das er offensichtlich für unabänderbar hält, weshalb er auch keinen Versuch unternimmt, den problematischen Schüler durch die institutionell gegebenen Möglichkeiten auf akzeptable Verhaltensnormen zu verpflichten.

Die Veröffentlichungen zum interaktionistischen Ansatz zeigen deutlich, die Wirkung der Annahme einer Korrelation von Verhaltensgestörtheit und Lernschwäche, die von den Vertretern des individuumzentrierten Ansatzes aufgestellt und zu belegen versucht wird.

Diese Einschätzung hat meines Erachtens die fatale Folge, daß Lehrer Schüler entsprechend ihrem Bild behandeln, d.h. mit anderen Worten, daß keine oder zumindest kaum noch Versuche unternommen werden, auftretende Interaktionsschwierigkeiten im Sinne einer für beide Seiten akzeptablen und Erfolg versprechenden Lehr-,Lernsituation zu verändern.

Die beschriebene Situation tritt im Ablauf der untersuchten Schulstunde deutlich zu Tage. Ziel der Analyse war es, eine Erklärung dafür zu finden, warum der Lehrer bestimmte Verhaltensweisen des Schülers als abweichend ansieht und welche Auswirkungen bestimmte Lehrerdisziplinierungen, oder allgemeiner, Lehrerverhaltensweisen auf die nachfolgende schulische Interaktion haben.

Ziel war es nicht, das Verhalten des Lehrers zu verurteilen. Gezeigt werden sollte, daß es von entscheidender Wichtigkeit für Lehrer ist, schulische Strukturen zu durchschauen und ihre Rolle als Lehrer zu reflektieren, damit nicht, wie im vorliegenden Fall, Schülern falsche Freiräume eingeräumt werden, deren Inanspruchnahme letztlich gravierende negative Folgen für Lehrer und Schüler hat.

Ich hoffe, einen Beitrag dazu geleistet zu haben, daß das Agieren im Klassenzimmer transparenter und bewußter werden kann, mit dem Ziel, den Beteiligten mehr Sicherheit bei ihren Handlungen zu geben.

11. Schlußbemerkung

Nicht alle Punkte der von mir formulierten Aufgabenstellung konnten zufriedenstellend erfüllt werden. Genau wie institutionelle Bedingungen sprachliches Handeln prägen und dies bei der Analyse berücksichtigt werden muß, müssen bei der Bewertung wissenschaftlicher Untersuchungen die Umstände in Betracht gezogen werden, unter denen sie entstehen.

> "Die beschränkte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ...(ist) meines Erachtens auch eine Folge der Form, in der heute vorwiegend wissenschaftliche Qualifikationen unter Beweis gestellt werden müssen: nämlich als individuelle Einzelarbeit, die losgelöst von bestehenden wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen nur selten erschöpfende und produktive Ergebnisse bringen kann."
> Martens (1974) S. 28o

Die Arbeit kann nur exemplarischen Charakter beanspruchen, sie ist ein Beispiel dafür, daß der theoretische Ansatz der linguistischen Pragmatik geeignet ist, sprachliches Handeln zu analysieren.Um nicht nur Vertreter der Pragmatik zu überzeugen, wäre eine Konfrontation mit Ergebnissen anderer theoretischer Ansätze erforderlich, die ebenfalls den Anspruch erheben, soziale Realität zu analysieren. Dies hätte eine interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen zur Konsequenz, die erst in Ansätzen steckt und somit im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden konnte.

Die Arbeit weist vor allem den Mangel auf, daß nur relativ wenig empirisches Material bearbeitet wurde. Besonders die exemplarische Analyse der Handlungen eines Schülers in einer Unterrichtsstunde (Teil B)

müßte durch die Betrachtung weiterer Lehrer-Schüler-Interaktionen ergänzt werden. Aus diesem Grund können die Ergebnisse keinen Allgemeinheitsanspruch erheben. Sie dürfen nur im Zusammenhang mit dem untersuchten Material gesehen werden.

Neben den bisher erwähnten müssen noch einige inhaltliche Schwierigkeiten bei der Untersuchung des sprachlichen Materials genannt werden. Da es zur Zeit keine brauchbaren Analysen für die Schule als Institution gibt, konnte ich dem Anspruch, sprachliche Äußerungen auf institutionelle Bedingungen zurückzuführen, nur unzureichend gerecht werden.

Eine weitere inhaltliche Schwierigkeit bestand darin, daß es nur wenige empirische Analysen konkreter sprachlicher Wirklichkeit im Unterricht gibt, auf die ich zurückgreifen konnte. Um Schulkommunikation in ihren grundlegenden Strukturen zu analysieren, müßten meines Erachtens viele einzelne Sprechhandlungen, die für den Schulalltag charakteristisch sind, innerhalb vieler Unterrichtseinheiten untersucht werden.

Die Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse mit dem Wissen der untersuchten Personen wurde schon als eine wichtige Aufgabe für die Untersuchung sprachlichen Handelns hervorgehoben (vgl Kapitel 1.1) Diese Arbeit erfüllt diese Voraussetzung in Teil B durch die Konfrontation der exemplarischen Analyse mit den Einschätzungen von schulischen Interaktanten. Notwendig wäre zudem eine ebensolche Konfrontation der Detailanalyse von disziplinierenden Lehrer-äußerungen (Teil A) mit schulischen Interaktanten und in bezug auf Teil B eine Rückkoppelung an die Selbsteinschätzungen der tatsächlich untersuchten Lehrer und Schüler, was jedoch aus rechtlichen und organisatorischen Gründen undurchführbar war.

Gerade in den oben erwähnten Schwierigkeiten bei der Durchführung dieser Arbeit tritt die offensichtliche Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Forschung und schulischem Alltag offen zutage.

Erst die Überwindung dieser Diskrepanz könnte den Weg dahin ebnen, daß theoretische Erkenntnisse praktisch umgesetzt werden können und nicht Selbstzweck bleiben, daß gesellschaftliche Strukturen aufgedeckt und auf ihre Veränderbarkeit hin überprüft werden.

Literaturverzeichnis

ADAMS, R.S./BIDDLE B.J. (197o) Realities of Teaching. Explorations with Video Tape. New York

AMIDON, E.J./HOUGH J.H. (1967) Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Reading Mass.: Addison-Wesley

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg) (1973) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band 1+2, Reinbek bei Hamburg

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (1976) Kommunikative Sozialforschung, München

ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG (198o) Die lebensgeschichtliche Bedeutung schulischer Leistungsprozesse- Eine Untersuchung über Alltagstheorien von Schülern und Lehrern, München

AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, M. (1976) Seminar: Kommunikation - Interaktion, Frankfurt

BELLACK A.A./KLIEBARD, H.M./HYMAN, R.T./SMITH, F.L. (1966, dt.1971) The Language of the Classroom. Columbia University: Teachers College Press. (Die Sprache im Klassenzimmer, Düsseldorf)

BLIESNER, T. (198o) Erzählen unerwünscht. Erzählversuche von Patienten in der Visite, in: Ehlich, K. (Hg) Erzählen im Alltag, Frankfurt, S. 143-178

BRECHT, B. (1968) Flüchtlingsgespräche, in: Brecht-Gesamtausgabe, Band 14, Frankfurt, S. 14o1-14o7

BRUSTEN, M./HURRELMANN K. (1973) Abweichendes Verhalten in der Schule, München

CICOUREL, A. (1974) Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt

CICOUREL, A. (1975) Sprache in der sozialen Interaktion, München

DESCHLER, H.P. (1974) Theorie und Technik der Unterrichtsdokumentation, München

DESCHLER, H.P. (197o) Der Einfluß der Wiederholung auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Unterrichtsverläufen - Eine empirische Untersuchung zur Frage der Herstellung und Erprobung von Schleifenfilmen zur Erfassung unterrichtlicher Feinstrukturen, in: AVA Forschungsberichte, Band 3, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München, S. 68-1o1

DIEGRITZ,T./ROSENBUSCH,H.S. (1977) Kommunikation zwischen Schülern, München

EHLICH, K. (1972) Thesen zur Sprechakttheorie, in: Wunderlich, D. (Hg) Linguistische Pragmatik, Frankfurt, S. 122-127

EHLICH, K. (1978) Abduktionen und Unterrichtsdiskurs, Arbeitspapier, Düsseldorf, mimeo

EHLICH, K. (1980) Erzählen im Alltag, Frankfurt

EHLICH, K./REHBEIN,J. (1972a) Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speise-Restaurant, in: Wunderlich, D. (Hg) Linguistische Pragmatik, Frankfurt, S. 209-255

EHLICH, K./REHBEIN,J. (1972b) Einige Interrelationen der Modalverben, in: Wunderlich, D. (Hg) Linguistische Pragmatik, Frankfurt, S. 318-314

EHLICH, K./REHBEIN,J. (1972c) Erwarten, in: Wunderlich, D. (Hg) Linguistische Pragmatik, Frankfurt, S. 99-115

EHLICH, K. /REHBEIN, J. (1975[2]) Begründen, Arbeitspapier des Projekts'Kommunikation in der Schule (KidS)' Düsseldorf, mimeo

EHLICH, K./REHBEIN,J. (1976a) Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit, in: Studium Lingusitik 1, S. 47-71

EHLICH, K./REHBEIN,J. (1976b) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT), Arbeitspapier des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)', in: Linguistische Berichte 45, S. 21-41

EHLICH, K./REHBEIN, J. (1977a) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule, in: Göppert, H. (Hg) Sprachverhalten des Lehrers, München, S. 36-113

EHLICH, K./REHBEIN, J. (1977b) Schulzweck und Kommunikation im Unterricht, Arbeitspapier des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)',Düsseldorf, mimeo

EHLICH, K./REHBEIN, J. (1977c) Schulbezogene Kommunikationsanalyse - reflektierte und geheime Wissenschaftspraxis, in: Unterrichtswissenschaft 4/1977, S. 346-360

EHLICH, K./REHBEIN, J. (1977d) Eine kurze Beschreibung von Zielen und Arbeitsweisen des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)', Düsseldorf, mimeo

EHLICH, K./REHBEIN, J. (1978) Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT, Düsseldorf, mimeo

EHLICH, K./REHBEIN (1979) Sprachliche Handlungsmuster, in: Soeffner, H-G. (Hg) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, S. 243-275

ELL, E. (1966) Disziplin in der Schule, Freiburg-Basel-Wien

FLANDERS, N.A. (197o) Analyzing Teaching Behavior, Reading Mass. Addison-Wesley

GALPERIN, P.J. (1973) Zum Problem der Aufmerksamkeit, in: Lompscher, J. (Hg) Beiträge zur Lerntheorie, Köln, S. 15-24

GARFINKEL, H. (1967) Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs.N.J.

GARFINKEL, H. (1973) Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg, S. 189-263

GERDSMEIER, G./THRÄNHARDT, D.(1979) Schule - Eine berufsvorbereitende Einführung in das Lehrerstudium, Weinheim und Basel

GLÖTZL, H. (1979)"Das habe ich mir gleich gedacht!" - Der Einfluß von Lehrerverhalten auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhaltens, Weinheim und Basel

GOEPPERT, S./GOEPPERT, H.C. (1975) Redeverhalten und Neurose, Reinbek bei Hamburg

GOEPPERT,H.C. (Hg) (1977) Sprachverhalten im Unterricht, München

GRAEFE, O. (1956) Schule und Psychologie, Heft 1. München -Basel

GRELL, J. (1977[7]) Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim - Basel

GUMPERZ, J.J. (1975) Sprache, lokale Kultur und soziale Identität, Düsseldorf

HANKE, B./HUBER,G.L./MANDL, H.(1976) Aggressiv und unaufmerksam, München - Wien - Baltimore

HÖHN, E. (1967) Der schlechte Schüler, München

HOFFMANN, L. (1980) Zur Pragmatik von Erzählformen vor Gericht, in: Ehlich, K. (Hg) Erzählen im Alltag, Frankfurt, S. 28-63

HUBER, G.L./MANDL, L.H. (1977) Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten, in:Unterrichtswissenschaft, Nr. 4, S. 305-316

HUMPERT, M. (1975) Linguistische Analyse von Kommunikationsanfängen, Düsseldorf, Staatsarbeit

KALLMEYER. W./SCHÜTZE, F. (1976) Konversationsanalyse, in: Studium Linguistik 1, S. 1-28

KELLER, H.J.(1976[2]) Rephrasieren. Arbeitspapier des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)', Düsseldorf, mimeo

KEMPOWSKI, W. (1976) Immer so durchgemogelt - Erinnerungen an unsere Schulzeit, Frankfurt

KOUNIN, J.S. (1976) Techniken der Klassenführung, Bern - Stuttgart

LANGE-GARRITSEN, H. (1972) Strukturkonflikte des Lehrerberufs, Düsseldorf

LOHMANN, J./MINSEL, B. (Hg) (1978) Störungen im Schulalltag, München-Wien-Baltimore

LOMPSCHER, J. (Hg) (1973) Beiträge zur Lerntheorie, Köln

MARTENS, K. (1974) Sprachliche Kommunikation in der Familie, Frankfurt

MARTENS, K. (1977) Zur Analyse von Sprechhandlungsstrategien im Zusammenhang mit der lenkenden Tätigkeit des Lehrers im Unterricht, in: Goeppert, H.C. (Hg) Sprachverhalten im Unterricht, München, S. 224-268

MAZELAND, H. (1978) Sprecherwechsel in der Schule, schriftliche Fassung des Vortrags für das Kolloquium 'Linguistische und ethnomethodologische Analyse von Kommunikation in der Schule und Hochschule' (21.-24.6.78 Düsseldorf)

MCHOUL, A. (1978) The Organisation of turns at formal talk in the classroom, in: Language and Society 7, S. 183-213

MÜHLEN-ACHS, B. (1977) Filmsprache und Wirklichkeit, München

POULANTZAS, N. (1975) Klassen im Kapitalismus, Berlin

RADKE, F.O. (1979) Unterrichtsbeobachtung und Subjektivität. Vorarbeiten für ein Verfahren kommunikativer Beobachtung, in: Schön, B./Hurrelmann,K. (Hg) Schulalltag und Empirie, Weinheim-Basel,S. 3o-52

RAMGE, H. (1979) Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht, Giessen

REDDER, A. (1978) 'Können' im Unterricht-Zur kommunikativen Funktion des Modalverbs im Unterrichtsdiskurs, Arbeitspapier des Projekts 'Kommunikation in der Schule (KidS)', Düsseldorf,mimeo

REDDER,A.,(Hg) (erscheint 1982)Schulstunden 1 -Transkripte Tübingen

REHBEIN, J. (1972) Entschuldigungen und Rechtfertigungen, in: Wunderlich, D. (Hg) Linguistische Pragmatik, Frankfurt, S. 288-318

REHBEIN, J. (1976a) Planen II: Planbildung in Sprechhandlungssequenzen, Trier: Linguistic Agency University Trier, Series A Paper No. 39

REHBEIN, J. (1976b) Wiederholen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapier des Projekts 'Kommunikation in der Schule(KidS)', Düsseldorf,mimeo

REHBEIN, J. (1977) Komplexes Handeln, Elemente zu einer Handlungstheorie der Sprache, Stuttgart

REHBEIN, J. (1977) Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung, in: Weydt, H. (Hg) Deutsche Sprachpartikeln, Berlin, S. 58-74

REHBEIN, J. (198o) Sequenzielles Erzählen - Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England, in: Ehlich,K. (Hg) Erzählen im Alltag, Frankfurt, S. 64-1o8

RESCHER, N. (1978) The Logic of Commands, London

SACKS, H. (1971) Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen, in: Kjolseth R./Sack.F. (Hg) Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 15, Opladen, S. 3o7-314

SACKS, H./JEFFERSON, G./SCHEGLOFF,E. (1974) A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation, in: Language 5o, S. 696-735

SCHEGLOFF, E./SACKS, H. (1973) Opening up Closings, in: Semiotica 8, S. 289-327

SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (1979) Schulalltag und Empirie, Weinheim und Basel

SCOTT, E./CASSIN, E. (1973) Coding Manual for Verbal Solicitations. Technical Report 81, Center for Research in Social Behavior. Columbia: University of Missouri

SCOTT, M.B./ LYMAN, S. (1968, dt. 1976) Accounts, in: American Sociological Review 33 (Praktische Erklärungen, in: Auwärter, M./ Kirsch, E./Schröter, M, Seminar Kommunikation-Interaktion-Identität, Frankfurt, S. 73-115

SEARLE, J. (1969, dt. 1971) Speech Acts. Cambridge: University Press (Sprechakte, Frankfurt 1971)

SINCLAIR, J./COULTHARD, R.M. (1975) Towards Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils, London

SOEFFNER, H.-G. (Hg) (1979) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart

SPANHEL, D. (1971) Die Sprache des Lehrers, Düsseldorf

SPANHEL, D. (Hg) (1973) Schülersprache und Lernprozesse, Düsseldorf

SWITALLA, B. (1977) Sprachliches Handeln im Unterricht, München

TERHART, E. (1978) Interpretative Unterrichtsforschung-Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Erziehungswissenschaft, Stuttgart

TERHART, E. (1979) Ethnomethodologie und schulischer Alltag, Osnabrück,mimeo

THIEMANN, F. (1979) Unterricht. Eine kritisch -interpretative Analyse des Lehrer-Schüler Verhältnisses, in: Gerdsmeier, G./Thränhardt, D., Schule-Eine berufsvorbereitende Einführung in das Lehrerstudium, Weinheim und Basel, S. 228-239

TRAPPMANN,H./LIEBETRAU, G./ROTTHAUS, W. (1971^2) Auffälliges Verhalten im Kindesalter, Dortmund

WILSON, T.P. (1973) Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Bielefelder Soziologen (Hg) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band 1, Reinbek bei Hamburg, S. 54-80

WEINGARTEN, E./SACK, F. (1976) Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Konstruktion der Realität, in: Weingarten, E./Sack, F./Schenkein,J. (Hg) Ethnomethodologie-Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt,S. 7-25

WEINGARTEN, E./SACK, F. /SCHENKEIN, J. (Hg) (1976) Ethnomethodologie-Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandeln, Franfurt

WELLENDORF, F. (1974^{2}) Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim und Basel

WÜNSCHE, K. (1979) Aufforderung an die Lehrer: Macht Eure eigene Unterrichtswissenschaft, in: päd extra 7, S. 22-26

WUNDERLICH, D. (Hg) (1972) Linguistische Pragmatik, Frankfurt

WUNDERLICH, D. (1974) Grundlagen der Linguistik, Reinbek bei Hamburg

WUNDERLICH, D. (1976) Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt

WUNDERLICH, D. (198o) Arbeitsbuch Semantik, Frankfurt

Nachtrag:

KÖCKEIS-STANGL , E. (198o) Methoden der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann ,K./ Ulich,D., Handbuch der Sozialisationsforschung,Weinheim-Basel, S.321-369

Unterrichtsstunden

17o774/ 7/ Erdkunde/ Gesamtschule
3olo74/ 6/ Deutsch/ Gesamtschule
3olo74/ 7/ Deutsch/ Gesamtschule
311o74/ 7/ Chemie/ Gesamtschule
111174/ 7/ Biologie (Doppelstunde)/ Gesamtschule
181174/ 7/ Gesellschaft und Politik/Gesamtschule
211174/ 7/ Gesellschaft und Politik/Gesamtschule
21o176/ 6/ Mathematik/ Gesamtschule
21o176/ 6/ Deutsch/ Gesamtschule
23o176/ 9/ Deutsch/ Hauptschule
3oo178/ 8/ Deutsch/ Gesamtschule
o7o678/ 8/ Englisch/ Gesamtschule

Name	Füssenich
Vorname	Iris
Geboren	12.8.1951
Eltern	Jutta Füssenich, geb. Ender Harald Füssenich
1958	Einschulung in St. Augustin
1971	Abitur in Hilden
1971-1977	Studium an der Universität Düsseldorf in den Fächern Erziehungswissenschaft, Anglistik, Germanistik und Allgemeiner Sprachwissenschaft
1977	1. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium in den Fächern Deutsch und Pädagogik
Seit 1978	Wissenschaftliche Hilfskraft am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Düsseldorf
Seit 1980	Aufbaustudium der Sonderpädagogik in den Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik

Abstract

DISZIPLINIERENDE ÄUßERUNGEN IM UNTERRICHT -
EINE SPRACHWISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNG

Die vorliegende Arbeit untersucht Kommunikation im Unterricht. Theoretische Grundlage ist die linguistische Pragmatik, die die Forderung aufgestellt hat, sprachliche Interaktionen in Institutione zu untersuchen. Kernpunkt der Arbeit ist die Frage, welche Sprechhandlungen Lehrer einsetzen, um den störungsfreien Ablauf von Unterricht zu gewährleisten.
Die Arbeit besteht aus einer Detailanalyse von disziplinierenden Lehreräußerungen (Teil A) und einer exemplarischen Analyse einer Lehrer-Schüler-Interaktion (Teil B). Für Teil A habe ich Videoaufnahmen von zwölf Unterrichtsstunden auf disziplinierende Lehreräußerungen hin untersucht. Die Analyse beginnt mit der Vorstellung einiger Ermahnungstypen. Diese werden in ihren unterschiedlichen Realisierungen systematisiert. Anschließend wird versucht, Struktur und Hintergründe von disziplinierenden Lehreräußerungen aufzudecken, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Funktion im institutionellen Rahmen der Schule. Es stellt sich heraus, daß Lehrer auf zwei unterschiedliche Disziplinierungsmuster zurückgreifen, die ich als Ermahnen und als Appell klassifiziere. Für Teil B habe ich exemplarisch eine Unterrichtsstunde vollständig transkribiert und untersuche, auf welches der Disziplinierungsmuster der Lehrer zurückgreift. Meiner Analyse zufolge wendet der Lehrer das Disziplinierungsmuster des Appells an, das in der Regel der intendierten Funktion disziplinierender Äußerungen im Unterricht nicht gerecht wird. Daraus ergeben sich Interaktionsschwierigkeiten zwischen dem Lehrer und dem exemplarisch herausgegriffenen Schüler, die sich auch auf der inhaltlichen Ebene des Unterrichts auswirken. Meine Beurteilung des Schülerverhaltens und der Schülerleistung zeigt erhebliche Differenzen zu der des unterrichtenden Lehrers. Diese unterschiedlichen Einschätzungen konfrontiere ich durch das Triangulationsverfahren mit den Aussagen von schulischen Interaktanten. Anschließend werden die auch dabei auftretenden gegensätzlichen Positionen auf ihre theoretische Grundlage in der pädagogischen Literatur hin untersucht.